

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

INDIVIDUÁLNÍ PROJEKT V PRIMÁRNÍ ŠKOLE
INDIVIDUAL PROJECT IN PRIMARY SCHOOL

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Barbora Tichá

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury.

V Praze dne *fi.* 3,2009

Podpis:

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za poskytnutí studijních materiálů, její podnětné konzultace a náměty. Dále děkuji vedení a všem učitelům ze základní školy Londýnská, kteří mi byli nápomocni při realizaci mé práce, jmenovitě p. učiteli Vojtěchu Krakowitzerovi za skvělou realizaci individuálního projektu v jeho třídě.

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje projektové metodě vyučování, jejímu vzniku u nás i ve světě, využití projektů v alternativních školách a inovativních programech, typům projektů jako takovým, způsobům organizace, možnostem, přínosům, výhodám i jeho nevýhodám. Dále se snaží přiblížit individuální projekt, jeho pojetí a zahrnutí mezi běžnější projekty skupinové, jeho možnosti využití na základní škole, respektive na prvním stupni základní školy. Na příkladech z praxe se snaží konkrétně vystihnout reálnost využití v české škole a ukázat za jakých podmínek je možné individuální projekt realizovat.

klíčová slova: projekt, individuální projekt, rozvoj kompetencí, kreativita, poznání, mezipředmětová integrace, vytrvalost

ANNOTATION

The master's thesis addresses a project method of education, its local as well as global origin, project utilization in alternative schools and innovative programs, types of projects as such, means of organization, options, aids, advantages and disadvantages. Further it strives to approach an individual project, its conception and inclusion within common group projects, its options of use in grammar school and initial grades respectively. It tries to concretely describe utilization in Czech schools on practical examples and illustrate the conditions under which the project can take place.

key words: project, individual project, competencies development, creativity, cognition, integration within subjects, endurance

OBSAH

ÚVOD.....	7
CÍLE DILOMOVÉ PRÁCE.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Současné školství v České republice.....	9
1.1 Transformace školství po roce 1989.....	9
1.2 Využití projektů na českých školách.....	13
2. Projektová metoda.....	14
2.1 Vznik projektové metody.....	14
2.2 Předchůdci projektové metody u nás.....	15
2.3 Vybrané alternativní školy a programy, místo projektů v nich	16
2.4 Definice projektové metody.....	23
2.5 Specifika projektu.....	26
2.5.1 Typy projektů.....	29
2.5.2 Příprava a realizace projektu.....	30
2.6 Projekt a rozvoj klíčových kompetencí.....	33
2.7 Realizace průřezových témat pomocí projektu.....	35
2.7.1 Průřezová témata v projektech.....	37
2.8 Integrovaná tematická výuka.....	39
2.9 Projekt a individualizace.....	40
3. Individuální projekt.....	41
3.1 Individuální projekt na základní škole.....	42
3.2 Klíčové kompetence ve vztahu k individuálnímu projektu.....	47
3.3 Hodnocení projektů.....	48
4. Závěr teoretické části.....	49

PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
5. Úvod praktické části.....	51
6. Cíle empirického výzkumu.....	51
7. Formulace předpokladů.....	52
8. Použité výzkumné metody.....	53
9. Charakteristika výzkumného prostředí.....	54
9.1 Popis ZŠ Londýnské.....	54
9.2 Popis třídy V.C.	56
9.3 Popis třídy V.B.....	57
10. Popis individuálních projektů.....	58
10.1 Zpracování tématu dle vlastního výběru.....	58
10.2 Pozorování dřeviny.....	62
10.3 Závěrečný individuální projekt v 5. ročníku.....	65
10.4 Individuální projekt na podkladech C. Freineta	68
11. Závěr praktické části.....	75
ZÁVĚR.....	77
LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE.....	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Téma projektů jsem si vybrala z několika důvodů. Měla jsem s projekty zkušenost už jako žák, samozřejmě z úplně jiného pohledu, než teď - jako učitelka. Tato metoda se mi líbila už tehdy, a proto jsem se chtěla více zajímat o její aplikaci ve své vlastní praxi. Z pohledu učitele se mi projektová metoda zdá velice přínosnou nejen pro rozvoj klíčových kompetencí dětí, ale je pro ně i dobrou zábavou a zajímavou změnou oproti jiným metodám.

Diplomová práce rozšiřuje mou ročníkovou práci na téma „Projektová metoda ve vyučování“, je rozvinutím této práce, ve které se individuální projekt objevil jako poměrně častý jev.

V teoretické části jsem se snažila zachytit hlavní a důležité informace a znaky projektové metody, vyzdvihnout předchůdce projektové metody u nás i ve světě. Naznačit, jaký vliv měla a má transformace vzdělávání na změny ve vyučování a využití projektů. Dále zde popisuji organizaci projektu, klady i zápory. Rozsáhlejší kapitolu věnuji alternativním školám, postupně ji propojuji s individuálním projektem a přecházím k němu.

V praktické části jsem se zaměřila hlavně na vlastní činnost na ZŠ Londýnská. Zde jsem provedla několik pokusů o individuální projekt v pátém ročníku. Spolupracovala jsem i s dalším učitelem páté třídy, který individuální projekt ve své třídě provedl. Čerpala jsem i z konzultací zkušenějších kolegů a kolegyně.

CÍLE DILOMOVÉ PRÁCE

Cíle teoretické části: Jako cíle k této části práce jsem si stanovila zrekapitulovat vznik a rozvoj projektové metody. Dále pak stručně zachytit první náznaky projektů u nás a jaký vliv měly změny ve školství během 20. století na současnou podobu školství. Chtěla bych též ukázat prolínání metod a způsobů vyučování ve vybraných zahraničních pedagogikách a alternativních programech vyučování. V neposlední řadě je mým cílem přiblížit individuální projekt, způsoby jeho realizace a jeho využití na základní škole.

Cíle praktické části: Ve druhé části práce se pokusím na příkladech z praxe ukázat a prokázat či vyvrátit efektivnost individuálních projektů, možnosti jeho využití, kvalitu a úspěšnost provedení těchto projektů. Budu se snažit zdůraznit důležitost plánování a promýšlení, zvolení kritérií, která je třeba si při realizaci individuálního projektu určit a jaké cíle vytyčit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Současné školství v České republice

Projektová metoda a projektové vyučování jako takové se u nás poprvé objevuje na počátku 20. století, ve 20. a 30. letech. Následující události a vlády na našem území jakékoliv pokrokové snahy a náznaky ihned zapudily. Projektová metoda se začíná znovu objevovat až po roce 1989, kdy dochází ke transformaci českého školství a snahám zavedení nových přístupů.

1.1 Transformace školství po roce 1989

Před rokem 1989 byl cíl i obsah vzdělávání vymezen státem. Byl detailní s předimenzovanými osnovami. Hned krátce po revoluci, v listopadu 1989 se začíná rozmyšlet o potřebných legislativních změnách a svobodném školství. Začátkem 90. let dochází pod společenským vlivem k nutnosti změny ve všech oblastech vzdělávacího systému.

Bylo publikováno několik studií navrhujiících reformu školství. Nejvýznamnější z nich byl projekt NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola* a projekt pod vedením J.Kotáska *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*. Zdůrazněna je v něm vzájemná provázanost mezi vnitřní a vnější transformací českého školství, základní změny v přístupu k vyučovacímu procesu i k osobnosti dítěte. V roce 1995 byl formulován *Standard základního vzdělávání*, ten měl přispět k novému pojetí vzdělávání. *Standard* přináší rámcový základ decentralizovaného vzdělávání, formuluje vzdělávací cíle. Přes očekávání však stále přetrvával přílišný objem a detailnost požadovaného učiva. Proto *Standard* nakonec přinesl jen minimální změny.

V letech 1996-97 byly v návaznosti na *Standard*, jako náhrada za dřívější osnovy, vytvořeny tři vzdělávací programy: Obecná škola, Základní škola, Národní škola. Nejvíce rozšířeným se stal program Základní škola zpracovaný Výzkumným ústavem

pedagogickým. Jako alternativní programy byla schválena Montessori škola a Waldorfská škola.¹

Období od roku 1990 do roku 1997 bylo ovlivněno euforií, ve které došlo k mnoha změnám a snahám o změnu českého školství jak shora, tak hlavně zdola. V této době se také pedagogická veřejnost seznamuje s projektovou metodou ve vyučování, praktikované na několika školách s „moderním“ přístupem. Po roce 1997 se proces transformace zpomalil, jednak kvůli hospodářské a politické stagnaci, jednak také kvůli opadnutí prvopočátečního nadšení, způsobeného nedostatečnou legislativní podporou a apatií z nenaplnění zamyšlených cílů. V průběhu roku 1998 byla zpracována studie *České vzdělání a Evropa*, jejímž cílem bylo vystihnout důsledky vstupu České republiky do Evropské unie ve vztahu ke vzdělávání. Byl předložen návrh nového pojetí kurikula, který se opírá o čtyři pilíře vývoje společnosti: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být - tzv. Bílá kniha.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha, vzdělávací politika pro Českou republiku, byla přijata roku 2001. Šlo o dlouhodobý plán rozvoje školství, byla též podkladem pro legislativu - Nový školský zákon. Jeho základní východiska byla: cíle a obsahy vzdělávání tzv. informační společnosti, příprava na život v Evropě, individualizace vzdělávání, celoživotní učení, kvalita ve vzdělávání. Bílá kniha, dokument, který po deseti letech transformace poprvé pojmenovává principy proměny českého školství, obecné cíle vzdělávání a výchovy, zdůrazňuje důležitost vnitřní proměny školy, jejího klimatu, formuluje záměry v oblasti vzdělávání. Prosazuje individualitu žáka, koncept celoživotního učení, změny v pojetí vyučování, pedagogickou autonomii učitelů a škol. Poslední dva body dávají školám i učitelům větší svobodu, ale zároveň i zodpovědnost.²

Velikým a zatím nejdůležitějším zlomem bylo vydání a uzákonění *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP), jednoho dokumentu, který formuluje postupy pro 3., 5. a 9. ročník na úrovni státu. RVP vznikl v letech 2001 - 2004, konkretizuje požadavky a očekávané výstupy z jednotlivých oblastí základního vzdělávání, vymezuje klíčové kompetence a jejich důležitou roli ve

1 SPILKOVÁ, V., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, s. 9 - 19

2 KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 5 - 8

vyučovacím procesu. Z RVP na jednotlivých školách vychází školní vzdělávací
v 1
program, od 1.9.2007 závazný pro všechny školy v ČR.

RVP je model formálního kurikula, ve kterém je důraz kladen na dítě a jeho rozvoj, odklání se od evropského pojetí kurikulárních dokumentů, a naopak se inspiruje pragmatickým americkým kurikulárním modelem. Důraz je kladen na rozvoj klíčových kompetencí, využitelných i v běžném životě. Učitelům dává možnost využívat inovativní postupy a metody, včetně projektové výuky.⁴

Vnitřní a vnější reforma

Hlavními principy transformace je decentralizace, demokratizace a humanizace školství. Decentralizace je nutností z hlediska vnější reformy, ostatní principy zasahují do vnější i vnitřní reformy.

Vnější reforma vyžaduje legislativní změnu. Po roce 1989 proběhly strukturální změny školského systému, začaly vznikat různé typy škol z hlediska zřizovatele, školy soukromé, církevní a alternativní. Za hlavní tendence v rozvoji českého vzdělávacího systému v 90. letech lze považovat posun k decentralizaci řízení, projevující se v posílení administrativní, ekonomické a pedagogické autonomie škol. Dochází k posílení samostatnosti škol zavedením tzv. *právní subjektivity státních škol*. Problémem se stala otázka, jak daleko má decentralizace sahát, jak velkou zodpovědnost a autonomitu má škola mít a s tím související kontrola výsledků vzdělávání. Nevítanou komplikací se stal „boj o žáka“ způsobený normativním financováním škol.

Přehled organizačních a koncepčních změn po roce 1989

- 1990 - 1991 revize učebních osnov a redukce učiva
- 1996 znovu zavedena devítiletá povinná školní docházka, pětiletý první stupeň
- vznikají školy s různými zřizovateli
- 1995 přijat vzdělávací program Obecná škola

3 SPILKOVÁ, V., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, s.22 - 26

4 KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 10

- 1995 vydán Standard základního vzdělávání - definuje konkrétní výstupy základního vzdělávání 1./a 2. stupně
- 1996 přijat vzdělávací program Základní škola
- 1997 přijat vzdělávací program Národní škola
- vznikají alternativní školy - M. Montessori, škola Waldorfského typu, Začít spolu, školy s prvky Jenského a Daltonského plánu
- 2007 poslední verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání⁵

Vnitřní reforma je změna uvnitř škol, která je nutná k naplnění nového přístupu ke vzdělávání. Nezbytná je změna přístupu k dítěti a jeho individualitě, tolerance k „nestandardním“ žákům, změna komunikace mezi žákem, učitelem, rodinou i ostatní veřejností. Kromě této humanizace je ale třeba změnit přístup k dětem a výuce z hlediska nových metod a forem výuky, zavedením nových způsobů vyučování a celkovou změnou pojetí vyučování, cílů a obsahu vzdělávání.

Vnitřní reforma by se neměla vyhnout ani osobnosti učitele, prostoru k jeho zodpovědnosti, samostatnosti, realizaci a aktivitě. Cílem učitele by mělo být smysluplné, celistvé uspořádání učiva a výuka orientovaná na dítě, s využitím globálního pohledu na svět, integrace různých vzdělávacích oblastí, propojování znalostí a dovedností.

Respektování dítěte a jeho celostní pojetí je základem konceptu inkluzivního vzdělávání. V inkluzivním vzdělávání jde o rovný přístup ke všem dětem, bez rozdílů. Každý má právo být respektován a povinnost respektovat ostatní. Inkluze je důležitá **zvláště pro menšiny** a to jak **náboženské**, tak **rasové a národnostní**, či pro **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**.

Využití konstruktivistických metod a forem vyučování je cestou k naplnění teoretických i praktických znalostí a dovedností žáků. Cílem jsou činnostní aktivity, které vedou děti k samostatnému objevování a poznávání na základě předchozí **zkušenosti**.⁶

5 KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, s.32

6 SPILKOVÁ, V., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, s. 27-69

1.2 Využití projektů na českých školách

Jedním z nejdůležitějších prvků vnitřní reformy primární školy je proměna metod a strategií učení. Mezi konkrétní metody s důrazem na konstruktivistický přístup jsou: řešení problémových úkolů, tvořivá hra, inscenační, simulační, experimentální metody, myšlenkové mapy, brainstorming, metody dramatické výchovy a v neposlední řadě také projekty. Všechny tyto metody se dají souhrnně zapojit do projektů a využít v něm.

Projektová metoda umožňuje již výše zmíněnou mezipředmětovou integraci, propojení teorie a praxe, prohlubuje komunikaci mezi všemi zúčastněnými stranami - i mimo školu. Projektová metoda maximálně využívá konstruktivismu, zapojuje při realizaci předchozí zkušenosti žáků, na kterých potom staví. Děti propojují práci se skutečným životem, v čemž se potom odráží její smysluplnost.

Mnoho rozvíjejících metod využívá program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále jen RWCT), praktikovaný např. na FZŠ Chlupová, tyto metody se snadno dají využít i při projektech.

Kladně ovlivnění minulostí a touhou po změně, začali někteří učitelé, potažmo i školy zavádět do své výuky alternativy a inovace hned v 90. letech. Tyto inovace se objevují hlavně v šestnácti pilotních školách, které vypracovaly vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) na podkladech ještě tehdy neschváleného RVP a od roku 2002 podle něj vyučovaly. Jsou to např.: ZŠ Londýnská Praha, FZŠ Tábořská Praha, ZŠ Albertova Kroměříž, ZŠ Vodňanská Prachatice, ZŠ Vrané nad Vltavou, ZŠ Zákostelí Lysice... Kromě pilotních škol jsou inovativní postupy využívány i na dalších školách a s přibývajícím časem a rostoucím vlivem RVP jich je stále více. Jsou to např.: ZŠ Obříství, ZŠ Brumovice, ZŠ Klíček Praha, ZŠ Palachova Brandýs nad Labem, ZŠ Ivančice-Řeznovice...

Konkrétními příklady projektů na těchto školách je např.: tvorba školních časopisů, školní rádia, vánoční či velikonoční trhy realizované jako celoškolní projekty, dále pak ekologické projekty či projekty zabývající se plněním minimálního

preventivního programu a v neposlední řadě školní parlament. Výjimku netvoří ani adopce na dálku.⁷

2. Projektová metoda

Informace pro následující kapitoly, týkající se projektu a projektové metody jsem čerpala a kombinovala z několika publikací týkajících se projektů. Především to byly: Kratochvílová, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, Coufalová, J., *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, Valenta, J., *Projektová metoda ve škole a za školou*. Pokud není uvedeno jinak, pochází informace z těchto publikací.

Projektová metoda je jednou z nejrozšířenějších doplňkových metod vyučování. V současné době zažívá na některých našich školách veliký „boom“. Se zavedením vlastních školních vzdělávacích programů se pomalu dostává i na školy, kam by za dřívější situace asi ještě dlouho nezavítala.

Projektová metoda využívá a vyžaduje zapojení klíčových kompetencí, které zároveň i rozvíjí a zdokonaluje.

2.1 Vznik projektové metody

V historickém kontextu se první zmínky o snaze propojit učivo a přizpůsobit výuku potřebám dítěte objevují v díle Jana Ámose Komenského *Schola Ludus* již v polovině 17. století. Nelze však ještě hovořit o projektu. V 18. století v pedagogice J. J. Rousseaua či J. H. Pestalozziho můžeme také nalézt východiska projektové metody, snahu prohloubit aktivitu dítěte a propojit osobní zkušenost se skutečným životem.

Poprvé se skutečná projektová metoda objevuje na přelomu 19. a 20. století. Za tvůrce teoretického rámce projektové metody se považuje John Dewey, hlavní představitel amerického progresivismu. Toto hnutí se snažilo o zrušení členění výuky na jednotlivé předměty, přiblížení výuky dětem a zavedení ve školách problémového a projektového vyučování. To má také být ve škole hlavní metodou.

⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 32-33, www.zstaborska.cz, www.kosmonautul5.cz, www.zsangel.cz, www.zsvrane.cz, www.zsjm-me.cz, www.zs.lysice.cz,...

John Dewey (1859 - 1952) americký filozof, pedagog, psycholog. V roce 1896 založil v Chicagu experimentální školu, kde praktikoval a ověřoval svoji pedagogickou koncepci. Dítě bral jako komplexní bytost, se specifickou psychikou, fyziologií a sociálními vztahy. Probírané učivo mělo být spojené se situacemi ze skutečného života dítěte. Přesto zcela neodmítal ani tradiční vyučování. Chtěl dosáhnout kompromisu mezi maximálním přizpůsobením dětské psychice a jejím potřebám a zároveň zachovat dodržování sociálních a morálních pravidel zavedených ve společnosti. Prosazoval tzv. „činnou školu“, kde by se vyučovalo podle jeho hesla „learning by doing“ (učení konáním). Dewey však své metody ještě nenazývá „projektem“. Přesto jeho pojetí a výuková praxe vykazuje znaky projektu. Je tedy označován jako předchůdce a tvůrce teoretického základu projektu.

Deweyho spolupracovník **William Heard Kilpatrick** (1871 - 1965), jeden z nejvlivnějších členů Progressive Education Association (progresivní asociace výuky) založené roku 1918, prosadil zavedení projektové metody do škol. Je též označován jako zakladatel projektové metody. Stejně jako Dewey tvrdí, že je třeba učit se praktické věci a v rámci možností opustit teoretickou hladinu vzdělávání. Své tvrzení uvedl ve studii „The Project Method“, uveřejněnou v roce 1918. Navrhl v ní také schéma projektu: záměr - plánování - provedení - zhodnocení. Koncentrace učební látky do projektů měla vést nejen ke získání vědomostí, ale hlavně k rozvoji osobnosti. Žáci měli svými nově nabytými poznatky lépe vnímat a využívat skutečný okolní svět. Přílišné používání této metody vedlo však k zavržení předmětů jako takových, což mělo za následek nesystematičnost v získávání poznatků na teoretické rovině.

2.2 Předchůdci projektové metody u nás

Školství na našem území na přelomu 19. a 20. století bylo zcela pod herbartovským vlivem. Americká pedagogika z počátku 20. století však ovlivnila i naše školství. Projektová metoda se u nás uplatňovala v tzv. pokusných školách ve 20. a 30. letech 20. stol.

Jednou z prvních aktivních osobností byl Václav Příhoda, silně ovlivněn pragmatickou pedagogikou. Její principy byly zařazeny do návrhu na reformu školy. Učení mělo být spojeno se životem, činnostní, zejména „samočinné“. Pracovní škola byla ideálem jeho jednotné, vnitřně diferenciované školy. Pracovní škola neměla jen

vzdělávat, ale i rozvíjet charakter. Hlavními metodami používanými v pracovní škole byla metoda projektová a problémová. Problém má podnítit zájem o věc, seskupení problému se poté propojí v projekt. Příhoda používal projekty mezipředmětové i jednopředmětové.

Příznivcem pracovní školy a projektu byl také Rudolf Žanta. Oba dva viděli v projektové metodě nejlepší možnost naplnění požadované samočinnosti. Žanta zastával názor, že na nižším stupni obecné školy by šlo projektovou metodou vyučovat úplně.

Další významnou osobností reformní pedagogiky 30. let 20. století byl Jan Uher. Inspirován zahraničím, zastával ideu činné školy, aktivitu dítěte.

„Produktem výchovy má být člověk aktivní, schopný klást si cenné životní cíle, jichž dovede dosahovat, člověk, jenž dovede řešit situace podle svých sil tak, aby to bylo ve shodě s ideály společenskými. Aktivitě je možno naučit se jen aktivitou. Tedy činnost dětská namísto dřívější nucenosti. Individualizování, místo dřívější hromadnosti.“⁸

Další představitelé reformní pedagogiky Stanislav Vrána nebo Karel Velemínský také uznávali projektovou metodu.

S ukončením práce v pokusných školách po nástupu okupace nadešla dlouhá odmlka. Projektový způsob vyučování se do našich škol vrátil po sametové revoluci, a to velice ojediněle. Průběžně však příznivců této metody přibývá.

2.3 Vybrané alternativní školy a programy místo projektů v nich

Projekty nebo jejich prvky se nezdálo objevují v různých alternativních školách a inovativních programech. V některých se objevují i práce přímo pojmenované jako individuální projekt žáka.

Průcha definuje alternativní školu takto: *„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem*

alternativní škola nejde tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní. "9

Inovativní školu pak vysvětluje jako: „*Termín, označující školy, v nichž se uplatňují nějaké inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi žáky a učiteli aj. Termín inovativní škola není dosud jednoznačně vymezen, do značné míry se shoduje s významem alternativní škola. Avšak zatímco alternativnost se zakládá na dlouhodobých a zásadnějších koncepcích vzdělávání, inovativnost se vztahuje spíše na dílčí a časově omezenější změny a úpravy*“¹⁰

Pedagogika Ovide Deerolyho

Zakladatelem je belgický lékař a pedagog Ovide Decroly (1871 - 1932).

- Principy systému Deerolyho pedagogiky:
1. centra, ohniska zájmu
 2. globální přístup, metoda
 3. třídy - konkrétní, skutečná místa (ateliéry, laboratoře, kuchyně, obchody,...)
 4. důležitost přirozeného prostředí, které umožňuje pozorovat a objevovat
 5. konkrétnost

Původní Deerolyho škola se nacházela v Bruselu, byla složena z více budov - „rodinných“ domků, škola pro život, blízko přírodě.

Cíle Deerolyho škol: tvořivé dítě, zaujaté dítě, dítě aktér, odpovědné dítě, autonomní dítě, dítě respektující a tolerantní.

Základními činnostmi jsou pozorování, asociace, vyjadřování slovem a činem. Během školního roku děti společně tvoří velkou knihu - kroniku.

Od třetí třídy se mění potřeby dítěte, postupně se pak věnují naplňováním těchto potřeb. Jsou to: potřeba nasytit se a růst, potřeba chránit sebe a okolí, potřeba bránit se

9 PRŮCHA, J., *Pedagogický slovník*, s. 16

10 PRŮCHA, J., *Pedagogický slovník*, s. 86

před nebezpečími, potřeba pracovat, aktivně odpočívat. V průběhu třetí až šesté třídy se po celý rok naplňuje jedna potřeba, z čehož vzniká celoroční propojené téma. Sedmá až desátá třída se věnuje během roku vždy dvěma potřebám.

Decrolyho pedagogika využívá globální metodu čtení i globální přístup k učení. Jako metody práce jsou hojně využívány pozorování a zkoumání, opět úzce spojeny s praktickým životem. Decroly klade velký důraz na praktičnost, předává dětem co největší zodpovědnost za sebe a svoji práci, rozvíjí samostatnost. Využívá spolupráce mezi staršími a mladšími dětmi, kdy starší předávají zkušenosti těm mladším. Důležitá je zde kooperace využívaná při každodenní práci. Děti se podílejí na tvorbě plánu práce.

Hodnocení je slovní, formativní, jednou za tři měsíce, obsahující nejpodstatnější informace týkající se dítěte. Využívá se i sebehodnocení.

Využití projektů: Projekty jsou na tomto typu škol zásadní. Výuka je maximálně spojená s realitou a praktickými zkušenostmi. Proto děti často navštěvují mimoškolní pracoviště. Následně pak realizují projekty, často též praktické. Jejimiž výstupy jsou buďto plakáty s fotografiemi a textem nebo i jejich samotné výrobky (chléb, džus,...) Fungují zde také závěrečné projekty, celé realizované dětmi. Často to bývá divadelní představení, na které vše vyrobí a secvičí děti samy.

V České republice však školy inspirované Decrolym zastoupeny nejsou.¹¹

Pedagogika Célestine Freineta

Zakladatelem je francouzský učitel vesnické školy Célestine Freinet (1896 - 1966), představitel hnutí Nové výchovy. Inspiroval se a čerpal z pedagogiky Decrolyho, podobnost je viditelná na organizaci školních budov, blízkosti přírody, důrazu na aktivnost a zodpovědnost dítěte. V konkrétních postupech a technikách se už liší.

Principy systému Freinetovské pedagogiky: vyjadřování (expres) a komunikace
experimentování
spolupráce
individualizované práce

Tyto principy se uplatňují pomocí technik jako je např. volný text, kresba.

11 viz nepublikované přednášky z kurzu Alternativní školy a inovativní programy I., přednášející PhDr. A. Tomková, PedF UK, 2008

Původní Freinetova škola byla založena ve Vence jako venkovská dělnická škola. Byla složena z více menších budov, ateliérů. Vyučování velikým podílem probíhalo venku, v přirozeném a skutečném prostředí. Prostředí třídy mělo být podnětné se spoustou materiálu k využití.

Freinet chtěl vytvořit moderní, pracovní školu orientovanou na dítě. Koncepce rozvoje spočívá v přímém poznávání reality, získávání zkušeností, odhalování zákonitostí, ve smysluplné tvořivé činnosti.

Je to tvořivá škola, kde se aktivita předává na žáka. Děti si samy tvoří svůj pracovní plán. Je určeno několik bloků, do kterých si zapisují své naplánované aktivity. Pevně dány jsou časy na ranní setkání, volné psaní a tělovýchovné činnosti.

Typické je využívání technických vymožeností (rádio, telefon, internet, ...), prvky školní práce: tvorba vlastních knih, map a dalších pomůcek využitelných při výuce - školní tiskárna, týdenní plán žáka, pracovní kniha, pokusná kartotéka, pracovní kartotéka, akustické učební programy, třídní rada, meziškolní korespondence, svoboda vyjadřování.

Využití projektů: Jedním z výše uvedených principů je spolupráce. Ta souvisí s mnoha činnostmi dětí. Jsou to školní rady, tvorba školního časopisu, noviny atd. Což jsou vlastně projekty, ať už skupinové, třídní nebo celoškolní. Žáci dennodenně pracují ve skupinách na společných tématech. Projekt tvoří důležitou součást výuky.

Freinetovou specialitou je forma individuálního projektu. Vycházejícího z jedné z technik, volného vyjadřování. Žáci završují pátý ročník individuálním projektem, své „mistrovské dílo“ samostatně zpracovávají a na závěr ho obhajují před komisí.

Freinetovské školy jsou zastoupeny nejvíce ve Francii, následuje Belgie, Holandsko, Dánsko, Španělsko a Švýcarsko. V České republice však tyto školy zastoupeny nejsou.¹²

12 viz nepublikované přednášky z kurzu Alternativní školy a inovativní programy I., přednášející PhDr. A. Tomková, PedF UK, 2008, Průcha, J., Alternativní školy, s. 22 -25, ŠKVOROVA, P., *Podněty pedagogiky C. Freineta k proměnám české školy*

Daltonskv plán

Daltonská škola nazvaná podle experimentální školy v Daltonu v USA vznikla z iniciativy americké učitelky Heleny Parkhurstové (1886 - 1973). Parkhurstová se nechala inspirovat Marií Montessoriovou.

Principy Daltonské pedagogiky:

- svoboda (volnosť)
- spolupráce
- samostatnosť

První princip jde ruku v ruce se zodpovědností. Svoboda právě spočívá v přenesení zodpovědnosti na žáka a to jak zodpovědnost za výsledek, tak i za proces učení. Samostatnost při práci umožňuje naprostou individualizaci, každý žák pracuje tempem, které mu vyhovuje. Vyučování je rovnoměrně rozděleno mezi samostatnou práci, hromadnou práci a spolupráci. Kooperativní skupiny plní zadané úkoly společně. Na spolupráci je kladen velký důraz nejen u žáků, ale i u učitelů, Dalton je založen na spolupráci všech stran. Učitel plní funkci koordinátora a odborného poradce. Postupně se vzdává dominance a předává ji žákům. Děti si samy plánují určenou práci do časových jednotek tak, aby ji stihly. V učebnách jsou ze stolů vytvořena centra aktivit, kde děti realizují své povinnosti. Ve třídě je umístěna úkolová tabule na které jsou uvedeny úkoly pro daný den u menších dětí, týden u dětí starších. Děti si do úkolového sešitu naplňují své aktivity, které pak realizují na konkrétních stanovištích. Často je v Daltonských školách realizován tzv. kruhový provoz, kde se na každém stanovišti děti věnují jinému úkolu. Děti mají za úkol splnit alespoň tři úkoly denně, jeden z matematiky, druhý z jazyka, třetí dle vlastní volby. Plnění dalších úkolů pak záleží na jejich vůli. Děti rychlejší mají možnost plnění tzv. extra úkolů, pokud už povinnou naplánovanou práci dokončily.

Využití projektů: V Daltonských školách se vyváženě využívá samostatná i skupinová práce. Na schopnost kooperace je kladen velký důraz. Projekty v pravém slova smyslu však nejsou stěžejní metodou této pedagogiky.

Daltonské školy začaly působit podle místa svého vzniku v USA, potom postoupily přes Velkou Británii do Holandska a dále do Evropy. V České republice

existuje asociace Daltonských škol se sídlem v Brně. Z toho také vyplývá, že nejvíce těchto škol se nachází právě tam (13 škol).¹

Začít spolu

Začít spolu je vzdělávací program mezinárodně označovaný Step by Step. V České republice je realizován na základních školách od roku 1996.

Standardy pedagogické práce:	individualizace dítěte
	vytvoření podnětného učebního prostředí
	zapojení spolupráce s rodinou
	používání technik smysluplného učení
	plánování výuky odpovídající standardům
	evaluace pokroků dítěte
	další vzdělávání, profesní rozvoj
	sociální inkluze

Program Začít spolu využívá specifické členění třídy do center aktivit, každé centrum je tematicky zaměřeno. I organizace dne je rozdílná od „běžné“ školy. Vyučování začíná ranním kruhem, následuje blok práce se stejným zadáním. Poté přichází práce v centrech aktivit (centrum čtení, psaní, dramatiky, matematiky, atelier, ...), kde žáci pracují na připravených úkolech. Den je opět zakončen tentokrát závěrečným kruhem, kde se celý zhodnotí.

Začít spolu maximálně využívá spolupráci s rodinou, organizuje tripartitní schůzky, podporuje komunikaci žák - rodič - učitel, využívá pomoci rodičů při organizaci akcí.

Škola podporuje formativní hodnocení a sebehodnocení žáka. To probíhá i pomocí žákovského portfolia, souboru „cenných papírů“ kterými se žák prezentuje.

13 WENKE, H., RÓHNER, R., *At' žije Skota*, www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-o, PRŮCHA, J., *Alternativní školy*, s. 27-28

Využití projektů: Začít spolu je zastáncem integrované tematické výuky, téma je rozčleněno na tematické části, které se dají realizovat mimo jiné i formou tematického projektu. V době určené k práci v centrech aktivit žáci mohou pracovat na úkolech spojených s právě probíhajícím projektem.¹⁴

Kritické myšlení

RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking = Čtením a psaním ke kritickému myšlení) je moderní program postavený na konstruktivismu. Program byl vytvořen v roce 1997, vyvinulo ho Consorcium for Democratic Pedagogy (Konsorcium pro demokratické vzdělávání) v USA. V ČR je od února 2000 program zajišťován občanským sdružením Kritické myšlení, které vydává časopis Kritické listy. Poprvé byl ale již praktikován ve školním roce 1997/98.

Standardy pedagogické práce: žák v centru vzdělávání, uznávám individuality

vhodné učební aktivity a metody

podněcování aktivního učení a kritického myšlení

podněcování myšlení vyššího řádu

využívání podnětného, formativního hodnocení

praktikování sebereflexe

další vzdělávání, profesní rozvoj¹⁵

Kritické myšlení rozvíjí klíčové kompetence hlavně prostřednictvím čtení a psaní. Čtením a psaním také podporuje metody aktivního učení. Kritické myšlení je aktivní uvažování, založené na porozumění informaci (textu), její analýze, schopnosti vidět souvislosti, reagovat na vzniklé situace. Kriticky myslet znamená porozumět a adekvátně reagovat. Kritické myšlení se, podle Bloomovy taxonomie kognitivních schopností, vztahuje k myšlenkovým operacím vyššího řádu, t.j. analýze, syntéze, zhodnocení.

RWCT prosazuje třífázový model učení a myšlení E - U - R, evokace - uvědomění - reflexe. Tento model se dá uplatnit účelně tam, kde se žáci seznamují s novými poznatky. Právě v evokaci se nejvíce uplatňuje konstruktivismus. V této fázi

¹⁴ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., *Vzdělávací program začít spolu*

¹⁵ *Mezinárodní standardy pro práci vynikajícího učitele*, in Kritické listy, 1-2/2000, s. 10

si žáci vybavují, co už o tématu vědí, nebo se domnívají, že vědí. Nejde o fázi opakování, ale o stavění nového na už poznaném, o kladení otázek a domněnek. Uvědomění, neboli uvědomění si nového významu, práce s novými informacemi, potvrzování či vyvracení domněnek. V této fázi by měl být žák nejaktivnější, měl by mít prostor pro samostatné objevování. Poslední fáze reflexe je ohlednutím se zpět a shrnutím nově naučeného, ukotvení nových informací, ujištění se o správném pochopení věci. Každý žák by měl být schopen sám, vlastními slovy formulovat závěry.¹⁶

Mezi metody využívané RWCT patří např.: párové sdílení, poslední slovo patří mně, skládkové učení, volné psaní, I.N.S.E.R.T., pětílístek a další.

Využití projektu: Metody RWCT často využívají kooperaci. „*Učební aktivity inspirované programem RWCT mají často povahu projektové práce, učivo je integrováno okolo tématu či problému, který se prozkoumává ze všech stran, děti pracují s informacemi, ve skupinách, vytvářejí např. plakáty, jež prezentují a obhajují.*“¹⁷

Mnoho metod využívaných v RWCT se dá snadno zapojit a efektivně využít při realizaci projektu, který ani nemusí být celý v duchu RWCT. Nejvýrazněji můžeme při projektu vidět model E-U-R, který by se měl přirozeně prolínat různými činnostmi a třeba i několikrát vystřídat. Protože se RWCT významně zaměřuje na spolupráci, má metody, účelně využitelné při konkrétních činnostech při realizaci projektu.¹⁸

2.4 Definice projektové metody

Vymezení definice současného projektu není jednoznačné. Uvádím zde několik definic různých autorů, doplněných mými komentáři.

W. H. Kilpatrick

„*Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“¹⁹

16 GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, s. 31 - 37

17 SPILKOVÁ, V., *Proměny primárního vzdělávání*, 2005, s. 129

18 TOMKOVÁ, A., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, s. 52 - 57

19 definice uvedena v: VELÍNSKÝ, S., *Soustavy individualizovaného učení*. Brno: 1932

Původní definice od tvůrce projektové metody není příliš detailní, podle Kilpatricka je hlavní zaměření projektu na splnění úkolu podle nejlepšího vědomí a svědomí žáků. Důležitost poukazuje i na zaujetí dětí pro úkol, které je nezbytné. Hlavní cíl je zaměřen na praktičnost. Určitost a jasnost navržení je v rozporu s volností volby, která má být dětem při projektu dána.

V. Příhoda

„Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout některé jednotlivé myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“²⁰

Příhoda, narozdíl od Kilpatricka, už svou definici formuloval ve vztahu k učivu a cílům vzdělávání. Projektovou metodu bere jako způsob vyučování, který klade důraz na výstup projektu, konkrétní zakončení. Důležitý není jen cíl, ale i cesta, kterou se k cíli došlo.

S. Vrána

*„je to podnik
je to podnik žákův
je to podnik, za jehož výsledky převzal žák zodpovědnost
je to podnik, který jde za určitým cílem“²¹*

U Vrány jsou výstižně zachyceny všechny hlavní prvky projektu, aktivita žáka, zodpovědnost, samostatnost, cesta i cíl projektu. Jde zde ale hlavně o funkční znaky projektu, autor se nevyjadřuje k rozvoji kreativity dětí, bez kterých by realizace projektu nebyla možná.

20 PŘÍHODA, V., *Reformně hlediská v didaktice*. Bratislava, Ján Pocisk a spol. 1934

21 VRÁNA, S., *Učebné metody*. Praha - Brno, Dědictví Komenského v Praze a vydavatelský odbor ú.s.j u. v Brně 1936

J. Průcha

„Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Vychází z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu.“ ⁽¹²²⁾

Průchova definice je už značně odborná. Narozdíl od předchozí formulace se zaměřuje právě na rozvoj osobnostních kvalit. Je částečně pojata i vývojově z pohledu historického. Zdůrazňuje důležitost schopnosti spolupráce a propojení se životem, praktičnost. Definice se nezmiňuje o jednom ze znaků projektu - zodpovědnosti, který já osobně považuji za velmi důležitý.

H. Kasíková

„Projekt je specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.“ ⁽²³⁾

J. Maňák

„Projekt můžeme vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“ ⁽²⁴⁾

Definice Kasíkové a Maňáka jsou mi osobně nejbližší, kromě cílů a způsobů realizace zdůrazňují také důležitost tvůrčího charakteru projektu, který by podle mě neměl chybět. U Kasíkové nechybí důležitá zmínka o zodpovědnosti žáků, Maňák zase klade důraz na komplexnost.

22 PRŮCHA, J., *Pedagogický slovník*, s. 184

23 KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení, kooperativní škola*, s. 49

24 MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, s. 68

Když srovnám právě uvedené definice projektové metody, lze vidět, že jejich zaměření a detaily se liší v závislosti na době a samozřejmě na osobě autora a její zaměřenosti. Každý autor ve své definici zdůrazňuje právě to, co je pro něj osobně nejdůležitější, to potom dává do popředí.

2.5 Specifika projektu

Projekt je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Praktická a teoretická činnost se soustřeďuje kolem jednoho tématu. Je tvořivější, bývá živější a rušnější než tradiční výuka. Projektová metoda je prostředkem k integraci učiva a propojení školního života s reálnými životními situacemi. Řešení projektu je hlavně na žácích, učitel je spoluvytvářatelem, rádce, ale nepředává konkrétní poznatky. Žáci přebírají dominantní roli. Mají také větší možnost volby v plánování, způsobu realizování a hodnocení projektu. Projektová metoda není stěžejní metodou vyučování, ale využívá se jako metoda doplňková.

Význam slova projekt je odvozen z latinského slova proicio (hodit, vrhnout vpřed, napřáhnout).

Projekt je silným motivačním nástrojem k učení, zapojuje všechny žáky, rozvíjí spolupráci a práci v týmu, fantazii a tvořivost a podporuje samostatnost. Klade hlavní důraz na spolupráci žáků, jejich pozitivní vzájemnou závislost, na přijetí společných cílů, kompromisů, schopnosti dohodnout se a řešit problémy, na komunikaci a na procesy zkoumání, hledání, pátrání po smyslu věcí, jevů, vztahů.

Projektová výuka navazuje na řešení problémů, ale zaměřuje se více na komplexnější problémové úkoly, projevuje se angažovaným začleněním žáků do životní praxe.

Výhody projektů

Kromě již zmiňované integrace předmětů, tedy propojení drive záměrně diferencovaných úkonů, skrývá projektová metoda mnoho dalších pozitiv. Integrace je však z hlediska kognitivního důležitým aspektem. Za nejvíce důležitý a rozsáhlý okruh kladů považuji efektivní rozvoj klíčových kompetencí žáka. Blíže se budu věnovat dále, v kapitole 2.6.

Projekty si berou za své co nejvíce přiblížit člověka realitě a praktickým problémovým zážitkům. Není výjimkou, že se celý projekt nebo jeho část odehrává právě v konkrétním, skutečném prostředí mimo učebnu a školu.

Projekty také podporují individualitu žáka. Ve skupině si může každý zvolit úkol, který je schopen splnit. I výsledky skupin se můžou lišit kvantitou na základě dovedností a schopností jejích členů.

Maňák uvádí podle Bónsche tyto přednosti a přínosy projektu: „*zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost, poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů ze života, posiluje ochotu spolupracovat a radit se s jinými, přináší korektiv k tradiční výuce, neboť ji obohacuje a doplňuje o přímou zkušenost žáků, rozvíjí u žáků vytrvalost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru, dává příležitost ke tvořivým činnostem.*“²⁵

Nevýhody projektů

Hlavním problémem, který vyvstane jako první, je časová náročnost. A to jak na přípravu projektu, která musí být detailní a promyšlená, aby nedošlo k vytracení cílů projektu a motivace dětí, tak i na delší dobu realizace projektu a v neposlední řadě je to i časová náročnost nutná ke kvalitnímu zhodnocení výsledků. Dlouhotrvající projekt s ne příliš důkladně promyšleným průběhem může vést k poklesu zájmu žáků o práci.

Je mnoho organizačních nutností při přípravě a realizaci projektu. Je to potřeba dostatečného množství informačních zdrojů, použitelného kancelářského materiálu či dalších specifických pomůcek. Projekt často vyžaduje změnu organizace dne - sloučení vyučovacích hodin, změny v rozvrhu, potřeba dalších pedagogických pracovníků atd. Na některých školách můžou být právě tyto problémy fatální.

Další potíž, která se může dostavit, je neschopnost dětí pracovat ve skupině a spolupracovat. Někdo by mohl brát jako nevýhodu to, že je třeba děti na projekt připravovat průběžně a zařazovat kooperativní činnosti.

Neméně nepříjemná komplikace je případné schovávání se jednotlivců za skupinu. Další dovednost, kterou je třeba děti předem naučit, je poctivost a zodpovědnost za svou práci.

25 MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, s.170

Další logický problém může nastat odklonem od původního tématu. Protože hlavními tvůrci a realizátory projektu jsou děti, mají i právo ubírat se směrem, který je nejvíce zaujme, kde mohou bádát. Jejich směr se však nemusí slučovat s původně zamýšleným směrem učitele, což může vést k nenaplnění vytyčených cílů. Mohou se tím však naplnit cíle jiné.

Pokud se pokusím shrnout nevýhody projektové metody, při vyloučení těch, které se týkají organizace a se kterými nejde nic, než se smířit, jsou ve většině výše uvedených případů odstranitelné nebo jim lze předejít. Jakékoliv potíže se zodpovědností dětí, jejich prací či chováním jsou problémem jejich charakteru a působení učitele. Úzce souvisí s nenaplněním požadované úrovně klíčových kompetencí, potřebných k jakékoliv práci ve škole. Proto je nemůžeme považovat za problémy s projekty, ale problémy všeobecné, didaktické.

Principy projektu

- Střet se světem. Projekt by měl naplňovat potřeby a zájmy dítěte, spojené s životem a konkrétními situacemi v životě.
- Aktuální situace. Projekt má řešit reálné problémy, které mohou děti ve skutečnosti potkat.
- Interdisciplinarita. Cílem projektů je prolnutí co nejvíce předmětů a oborů, snaha je o celistvé poznání. Ne „jen“ o poznání v jednotlivých předmětech.
- Seberegulace. V projektu každý žák zodpovídá za výsledky svojí práce a práce své skupiny. Účastní na realizaci projektu a odpovídá za něj.
- Orientace na produkt. Výsledkem projektu je prezentace, podložená dokumentací průběhu plnění projektu a výsledným produktem (poster, konkrétní výrobek, brožura).
- Skupinová realizace. Projevující se kolektivním úsilím, snahou. Jde o týmovou práci.
- Společenská platnost. Propojení života školy s životem za jejími zdmi. Ne jen teorie, ale možná aplikace do skutečného života.²⁶

2.5.1 Typy projektů

Projekty rozlišujeme podle různých kritérií a hledisek. Můžeme je tedy rozdělit do **několika typů. Různé typy se však navzájem prolínají a ovlivňují, není zde pevná hranice.**

Typy projektů podle:

- a) účelu - hlavní cíl projektu
Při přípravě projektu je vždy nutné určit si cíl - získání nových dovedností, procvičování, rozvoj určitých kompetencí, estetický, fyzický prožitek... Hlavní směr projektu musí být předem vytyčen, žáci sním mají být seznámeni, znát účel a cíl své práce.
- b) vztahu k učivu - jeden předmět nebo integrace více předmětů
Projekt může být jednopředmětový, integrovaný z předmětů jedné vzdělávací oblasti, integrovaný z předmětů různých vzdělávacích oblastí nebo nadpředmětový, zabývající se průřezovými oblastmi. Na prvním stupni lze realizovat všechny formy kvůli jednodušší organizaci a nezávislosti na rozvrhu a dalších vyučujících. S přibývajícím věkem dětí se objevují častěji projekty jednopředmětové nebo z jedné vzdělávací oblasti.
- c) organizace - rozčlenění práce
Organizace projektu z hlediska jejich realizace v průběhu vyučování - pro projekty mohou být určeny konkrétní hodiny v týdnu, podle předmětu, může být vyhrazen jeden den v týdnu na projektovou práci. Často se také vyskytují projektové dny, kdy se po celý den žáci věnují projektu, či dokonce celý týden. Déletrvající intenzivní projekty nejsou však častým jevem, jejich organizace je velice náročná.
- d) délky trvání - krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé
Délka trvání úzce souvisí s bodem c). Standardně se projekty dělí podle doby trvání na krátkodobé - maximálně jeden den, střednědobé - jeden týden, dlouhodobé - více než týden - měsíční, čtvrtletní, celoroční projekty. Ty však nemohou být realizovány intenzivně a souvisle. Jsou rozčleněny do úseků spolu souvisejících.

e) místa konání

Projekty probíhají převážně v prostředí školy, k nim můžou být navázané projekty domácí, které jsou ale se školními projekty propojené, navazovat na školní projekt se může i ve družině, ta si ovšem může zorganizovat projekt vlastní. Nejlépe motivované jsou projekty probíhající na školních výletech či škole v přírodě, právě zde je vhodné zařadit týdenní projekt, který tematicky pokryje celou dobu zotavovacího pobytu.

f) navrhovatele - žáci, učitel

Projekt často vzniká z iniciativy učitele. Učitel určí téma a buď jej sám připraví se vším všudy nebo se na přípravě podílejí i děti, v tomto případě se jedná o projekt uměle vytvořený. Pokud s námětem na projekt přijdou děti samy a společně s učitelem námět připraví, jde pak o tzv. spontánní projekt. V původním pojetí měly projekty vycházet právě z dětí. V současnosti je ale více zastoupen umělý projekt.

g) počtu zapojených žáků - třída, skupina, jednotlivec, celá škola

Projekt je možné realizovat od nejnižšího počtu jeden žák, zde jde o individuální projekt, dále lze při zapojení většího počtu žáků organizovat skupiny od dvou do asi šesti žáků. Větší počet dětí ve skupině bývá už problematický při domluvě a organizaci práce uvnitř skupiny. Projekty probíhají ve skupinách v rámci jedné třídy, několika tříd, ročníku, několika ročníků, prvního či druhého stupně nebo dokonce celé školy.

2.5.2 Příprava a realizace projektu

Existují čtyři fáze realizace projektu, které formuloval už W.H. Kilpatrick. Jsou to

97

záměr, plán, provedení, hodnocení,

záměr

Vymezení záměru pro konání projektu je prvním krokem. Vyšel projekt z iniciativy učitele nebo žáků? Týká se téma projektu učiva nebo jde o zájem

27 KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, s 28

mimoškolní? Chceme se zaměřit na prožitek, na získání nových znalostí, dovedností nebo praktických zkušeností? Odpovědi na tyto otázky nás nasměrují k cílům, které je třeba si vytyčit.

plánování a příprava

Plánování a příprava projektu je velice časově náročná. Projekt vyžaduje mnoho promyšlení i materiálních příprav.

V první řadě je třeba formulovat si cíle, účel, smysl projektu přiměřeného věku a schopnostem dětí. Na plánování se často podílí více lidí, to je přínosné pro inspirování se navzájem a podnícení k zajímavým činnostem a nápadům.

Vymyšlení názvu projektu, promyšlení mezipředmětových vazeb, vhodného začlenění do výuky a seznámení s cíli vede k naplánování konkrétních aktivit, kterými budou žáci projekt realizovat. Musí být znám i výstup projektu, konkrétní závěrečný produkt.

Je třeba určit časové rozvržení jednotlivých připravených aktivit, celkovou dobu trvání projektu, za kterou je možné splnit požadovaný výstup.

Organizace práce, zajištění případného dalšího pedagogického dozoru, úroveň jejich podílení na průběhu projektu je další z organizačních nutností. Patří k nim i zajištění vhodných prostor - třída, chodba, tělocvična, mimo školu...

Pomůcky - děti by měly mít možnost čerpat z co nejvíce informačních zdrojů. Nejen z encyklopedií a knih, ale též z časopisů, Internetu, ze znalostí ostatních lidí. Samozřejmý je dostatek různých druhů papíru a psacích potřeb, lepidla, nůžky a další kancelářské potřeby.

Realizátor projektu by měl předem vytyčit kritéria hodnocení projektu. Lepší však je, i z hlediska motivace, pokud se na formulaci kritérií podílejí i sami žáci.

provedení

Realizace projektu probíhá podle předem připraveného plánu. Motivace je velice důležitou složkou při kterékoliv metodě vyučování, dvojnásob to platí u metody projektové. Aby děti měly zájem na projektu pracovat a aktivně se v něm účastnit, je třeba je účinně motivovat. Druhy a způsoby motivace jsou různé. Záleží na tématu a povaze projektu i na věku a vyspělosti dětí. Motivovat se dá mnoha způsoby, od

pohádek, příběhů, obrázků, písniček, po nezávazné povídání si o běžných věcech, kterým se dostane ke kýženému tématu.

Projekty ve většině případů probíhají ve skupinách. Rozdělení do pracovních skupin může provést učitel, u vyspělejších a zkušenějších dětí se může dělení nechat na nich. Děti si ve skupině vymezí role a funkce, řízeně nebo samostatně, opět záleží na **jejich komunikačních schopnostech.**

Začátek projektu samého - při projektu by v úvodu neměl chybět brainstorming, myšlenková mapa nebo jiná forma „warm-up“, k uvedení do tématu, zmapování oblasti. Během realizace projektu pak děti provádějí činnosti jak teoretické, tak praktické: hledání odpovědí, zpracovávání různých dílčích úkolů, počítání, povídání, malování, psaní, ale také pozorování, bádání, vyrábění různých praktických pomůcek na vyučování i do života a mnoho dalšího.

Finální činností je též prezentace výsledků. Předvedení posteru, vlastního výrobku, prezentace vyzkoumaných závěrů. Prezentace může proběhnout v rámci účastníků projektu, kdy si skupiny navzájem sdělují své výsledky nebo před nezaujatým publikem, před rodiči či před jinými mimoškolními posluchači.

hodnocení

Hodnotí se výsledný produkt, výstup z projektu podle předem daných kritérií. Nemělo by se ale opomenout zhodnotit i průběh projektu. Hodnocení zabírá také poměrně dlouhý čas, je totiž třeba zařadit hodnocení skupin, sebehodnocení jednotlivců a jejich práce ve skupině.

Sebereflexe žáků je neopomenutelná. Kromě formálního zhodnocení práce je třeba si popovídat o úspěších, nezdarech, překážkách při realizaci, pocitech.

Při rozhovoru by měl být žák schopen formulovat odpovědi na otázky např. Co jsem se nového dozvěděl? Co nového vím, umím? Jak jsem přispěl k práci ve skupině? Jak se mi pracovalo? Co mě tížilo? V čem si nejsem jistý? Jak jsme řešili neshody ve skupině?

Cílem projektu není „jen“ se naučit látku, ale i rozvíjet všechny klíčové kompetence.

2.6 Projekt a rozvoj klíčových kompetencí

Rozvoj klíčových kompetencí je jedním z největších přínosů projektů. Proto se jim dále budu věnovat konkrétněji a to ve vztahu ke skupinovým projektům a následně i ve vztahu k individuálnímu projektu (viz kapitola 3.1).

Klíčové kompetence

„ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. ”²⁸

Klíčové kompetence jsou vzájemně se prolínající soubory schopností a dovedností, návyků a životních postojů, které si žák osvojuje na základě svých možností. Cílem veškerého vyučování by měl být rozvoj těchto kompetencí.

Klíčovými kompetencemi jsou:

- > kompetence k učení, kde žák na konci základního vzdělávání volí a využívá vhodné metody a strategie k vlastnímu efektivnímu učení, pracuje s informací, uvádí věci do souvislostí, samostatně experimentuje, zná smysl učení, ví kde ho získat.
- > kompetence k řešení problémů, kde žák na konci základního vzdělávání vnímá, rozpozná, pochopí a snaží se řešit problémovou situaci výběrem nejvhodnějšího způsobu, k řešení problému využívá svých znalostí, ověřuje správnost řešení, je zodpovědný za svoje rozhodnutí.
- > kompetence komunikativní, kde žák na konci základního vzdělávání ústně i písemně formuluje své myšlenky, naslouchá druhým, zapojuje se do diskuse, rozumí různým komunikačním prostředkům, využívá je pro komunikaci s okolím, komunikativními dovednostmi vytváří kladné sociální vztahy.

- > kompetence sociální a personální, kde žák na konci základního vzdělávání spolupracuje ve skupině, vytváří pravidla, přijímá role, chová se ohleduplně k ostatním, poskytne a požádá o pomoc, přispívá k diskusi, respektuje rozlišnosti
- > kompetence občanské, kde žák na konci základního vzdělávání respektuje ostatní, postaví se proti útlaku a násilí, chápe principy zákonů a společenských norem, zná svá práva a povinnosti, chrání národní tradice, historické dědictví, projevuje smysl pro kulturu, chápe základní ekologické problémy.
- > kompetence pracovní, kde žák na konci základního vzdělávání dodržuje pravidla bezpečného chování při pracovních činnostech, využívá svých znalostí k přípravě na budoucí povolání.

Projekty rozvíjí prakticky všechny klíčové kompetence, zejména ale kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence sociální a personální.

Rozvoj kompetencí při projektovém vyučování:

- kompetence k učení

Rozvíjí se na základě zdokonalování a osvojování si práce s informacemi, vyhledávání informací z různých zdrojů, z knih, internetu, televize, denního tisku. Informace musí žáci nejen získat, ale musí být též schopni je vytřídit a dále s nimi pracovat.

Při projektech je práce založena právě na čtení a hledání informací z textu, v jakékoliv podobě. Projekt také často obsahuje praktické bádání, ve kterém je třeba dodržet logický postup, zaznamenání poznatků a jejich utřídění.

- kompetence k řešení problémů

V jádru se projekt rovná souhrnu problémů, které je třeba vyřešit, žáci tedy hledají odpovědi na otázky, jejich řešení, musí si zvolit vhodný postup a využít už nabytých znalostí k jeho vyřešení, případně vyhledat v různých zdrojích řešení nové. Tím žák získává nové dovednosti.

- kompetence komunikativní

Obsahují dovednosti účelného domluvení se na postupu a rozdělení práce při projektu, které je nezbytné. Žáci potřebují mít určité komunikační dovednosti, které jim umožní efektivní práci.

- kompetence sociální a personální

Stěžejní dovedností při práci na projektu je spolupráce, ochota debatovat o způsobu řešení problému a schopnost respektovat názory a náměty druhých, žák musí být popřípadě schopen ustoupit od svých představ a přijmout kompromis přínosný hlavně pro skupinu, ne jen pro něj. Projekty učí spolupracovat, nejen žáky mezi sebou, ale i žáky s učitelem a vlastně i učitele mezi sebou. Proces učení je intenzivní, žák musí být tedy schopen ovládat své emoce, přijmout svou roli.

- kompetence občanské

Tyto kompetence projekt nenaplnuje záměrně, jsou naplňovány soustavně situací ve třídě či ve skupině, v českých školách se objevuje mnoho národnostních, náboženských nebo etnických skupin, při projektu si žáci mohou tyto kompetence prohloubit.

- kompetence pracovní

Při projektu se často využívají praktické činnosti, při nich si žák ověřuje správnost postupů, při kterých musí dbát bezpečnosti a volit si vhodné pomůcky. Při konkrétně zaměřených pracovních projektech mohou pak žáci získávat další dovednosti.

2.7 Realizace průřezových témat pomocí projektu

Projekty jsou užitečné pro mnoho vzdělávacích oblastí, podle mého názoru jsou projekty právě nejvíce využitelné při naplňování průřezových témat. Proto jsem následně zařadila také tuto kapitolu o využití projektů pro průřezová témata.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání, školy jsou povinny zařadit je do vyučování na prvním i druhém stupni. V každém ročníku však nemusí být postižena všechna témata. Jejich naplňování je konkrétně určeno ŠVP, škola volí vlastní přístup k realizaci těchto témat. Témata mohou být realizována formou samostatných předmětů, kurzů, formou projektu či jinak.

RVP říká k průřezovým tématům toto: „*Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“

Průřezová témata mají vztah a mohou se vyskytovat ve více vzdělávacích oblastech (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce).

Mezi průřezová témata patří:

- Osobnostní a sociální výchova - zaměřena na osobnost žáka a jeho individuální potřeby, jde zde o rozvoj osobnosti a sociálních vztahů. Toto téma prochází téměř všemi vzdělávacími oblastmi. Nejbzdařenější vztah má s oblastí Matematika a její aplikace a Informační a komunikační technologie. Má rozvíjet sebepojetí a seberegulaci žáka, jeho kreativitu, má dbát o psychohygienu, schopnosti komunikace a kooperace, nezbytné právě při realizaci projektů, má vytvářet kladné mezilidské vztahy.
- Výchova demokratického občana - má nejužší vztah se vzdělávacími oblastmi Člověk a jeho svět a Člověk a společnost. Má rozvíjet občanskou gramotnost, vést k uvědomění si lidských práv, svobod a povinností, chápat způsoby života v demokratickém státě či jiném zřízení.
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - prochází všemi vzdělávacími oblastmi. Podporuje u žáků tradiční evropské, lidské hodnoty jako je, humanismus, morálka, vůle, zodpovědnost, vede k toleranci mezi sociálními a kulturními odlišnostmi, seznamuje s politickou geografii, prohlubuje vědomosti o Evropě i celém světě, vede k porozumění různým kulturám.
- Multikulturní výchova - vyskytuje se nejvíce ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví. Seznamuje s rozmanitostí různých kultur, vede k jejich toleranci, seznamuje s různým

etnickými kulturami, postihuje též mezilidské vztahy, kulturní a sociální rozdíly a rovnoprávnost.

- Enviromentální výchova - prochází všemi oblastmi, nejbližší vztah však má s oblastmi Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost a Člověk a zdraví. Zabývá se vztahem člověka a životního prostředí, ekologickými problémy, jejich vlivem na člověka a možnými způsoby jejich řešení.
- Mediální výchova - má nejvýznamnější vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost. Má za úkol vybavit žáka mediální gramotností, vytvořit přehled v médiích, rozvíjet vlastní úsudek a názor, objektivně analyzovat působení médií, naučit efektivně média využívat.³⁰

2.7.1 Průřezová témata v projektech

Projekty využívané při realizaci průřezových témat mají jedno průřezové téma stěžejní, mohou však plnit i více z nich najednou. Jak uvádí Smolíková, mediální projekt se dá snadno propojit, a tato možnost by se měla co nejvíce využívat, i s dalšími průřezovými tématy. Volbou tématu a konkrétních činností vytvoříme možnosti v ideálním případě k zapojení hned několika průřezových témat, i když některých jen okrajově.

K realizaci průřezových témat se začínají v nakladatelstvích objevovat metodické publikace pro učitele, je to např. "Průřezová témata, Projekty 1,2" od nakladatelství Prodos. Projektové akce týkající se průřezových témat nabízí stále se zvyšující počet organizací jako např. Sdružení Tereza, Agentura Koniklec, Ekocentrum Paleta, Toulcův dvůr a další.

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) se průběžně a přirozeně vyskytuje v běžných školních situacích, nejčastěji se týká komunikace a mezilidských vztahů. Podle Valenty se OSV a její metody dají propojit se všemi předměty a snadno do nich včlenit. Bez problémů se dá OSV využít v mnoha činnostech, tedy i v projektech. Uvádí zde i přínos projektu OSV jako takového, kde jeho hlavní téma - OSV zároveň propojuje i další předměty či průřezová témata. Náměty na OSV projekty krátkodobé např. Jak zlepšíme vztahy v naší škole?, Stres, Kompromis, jako dlouhodobý celoškolní

projekt např. Školní parlament, který patří kromě osobnostní a sociální výchovy také do výchovy demokratického občana.ⁱ

K průřezovému tématu Výchova demokratického občana uvádí ŠVP krok za krokem téma Demokracie je svoboda. V návaznosti na něj uvádím několik vlastních námětů na projekty: Povolání lidí kolem nás, Žijeme před třiceti lety, Osa Berlín-Řím-Tokio, Co všechno (ne)můžeme, Kdyby tu byl král,...

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech lze v projektech realizovat např. jako: Cestovní kancelář, Průvodce po ..., Válka není, všude mír, Kudy vede plynovod, Adopce na dálku atd.

V ŠVP krok za krokem můžeme nalézt k multikulturní výchově tyto náměty: Poznávání cizích kultur, Putování za domovem. Opět uvádím vlastní náměty na projekty: Písmo různých koutů světa, Podobnosti v různých jazycích, Tradice jiných kultur, Hledání kořenů (vhodné i pro individuální projekt), Přítel přes oceán, Slavnostní tabule v....

Skýbová ve své publikaci Enviromentální výchovné projekty uvádí jako nejlepší způsob zapojení enviromentální výchovy do výuky projekt. Uvádí zde i nápady a příklady enviromentálních projektů. Projekty se dají realizovat jako jednorázové, krátkodobé např. Odpady, Zeleň v okolí školy, Soupis skládek v okolí školy, Energetický deník, Co obsahuje školní brašna, Ekvánoce (viz Raabík 3) a další, střednědobé např. Stromy na jaře, nebo dlouhodobé např. Péče o školní zahradu, Jak šetříme energii, Aktivní třídění odpadu atd.³²

Mediální výchova představuje mnoho možností využití. Projekty krátkodobé (Gednodenni) nabízejí asi nejvíce námětů např. Zprávy a zpravodajství, Vytvořte vlastní reklamu, Kde bydlí pan Internet?, Kdo ovládá ovladač, Prodám, značka levně a mnoho dalších. Dobře lze využít projekty dlouhodobé, nejtypičtějším příkladem je tvorba třídního nebo školního časopisu, školní rádiové, případně i televizní vysílání. Realizace je však náročná po organizační i materiální stránce.³³

31 VALENTA, J., *Osobnostní a sociální výchova*, s. 113

32 SKÝBOVÁ, J., *Enviromentální výchovné projekty*, s. 22 - 29

33 viz nepublikované přednášky z kurzu Mediální výchova, přednášející Mgr. K. Smolíková, PedF UK, 2008

2.8 Integrovaná tematická výuka

Kapitolu o integrované tematické výuce zařazují kvůli provázanosti a několika společným znakům s projektem. Stává se, že tyto dva pojmy bývají zaměňovány, níže proto uvedu několik hlavních rozdílů mezi projektem a integrovanou tematickou výukou.

Mezipředmětová integrace se snaží o propojení různých předmětů, vytvoření mezi nimi souvislostí a úzkých vazeb v učivu. Integrace na základě předmětů a učiva je integrací horizontální. Díky projektům lze dosáhnout také integrace vertikální, to je integrace spojující s učivem i reálné problémy a situace. Integrace lze dosáhnout kromě projektovou metodou i dalšími způsoby založenými na koncentrování učiva a umožnění vidět přirozené souvislosti. Koncentrace učiva znamená spojení a uspořádání učiva do tematických celků, které je třeba vnímat dohromady.

Model integrované tematické výuky vytvořila v roce 1993 Američanka Susan Kovaliková. Učivo je integrováno do tematických celků. Tyto celky se pak realizují různými činnostmi, například i v tematických projektech. Jde o celoroční téma, které v menších podtématech provádí žáky celý rok. Do každého podtématu se integruje co nejvíce učiva z různých oborů. Jak jsem již mnohokrát uváděla, je projekt velice náročný na přípravu. Také tematická integrovaná výuka má vysoké požadavky na promyšlenost propracovanost a souvislost hlavního tématu i podtémat. Celý plán musí být detailně promyšlen a navázán na obsah a podstatu učiva. Tematická výuka musí být funkční, musí se v ní tedy skutečně objevovat integrace pokud možno všech nebo alespoň většiny předmětů a oborů.³⁴

Tematická integrovaná výuka může probíhat formou projektu, pokud však projektovou metodu využívá nejedná se z pravidla ale o projekty spontánní, nýbrž o projekty umělé.

Integrovaná tematická výuka je tedy výuka zaměřena na integraci učiva kolem jednoho tématu, stejně tak tomu může být u projektu. Sama o sobě však není jedním velkým projektem, chybí jí totiž některé znaky projektu např. iniciativa žáka při výběru a realizaci - ty jsou u tematické integrované výuky jasně a přesně dány učitelem.

34 KOVALIKOVÁ, S., *Integrovaná tematická výuka*, s. 23 – 27

Z. Kreislová uvádí jako hlavní rozdíly mezi projektem a integrovanou tematickou výukou toto:

- projekt může být realizován jen v rámci některých vyučovacích předmětů
- žák se spolupodílí na průběhu projektu
- projekt propojuje život školy s životem rodin žáků a jejich obcí
- projekt má zpravidla praktické zaměření
- projekt je většinou založen na týmové práci³⁵

2.9 Projekt a individualizace

Vyučování v současných podmínkách školství hlubší individualizaci výrazně znesnadňuje. Při hromadné práci, kdy všichni žáci dělají to samé, je individualizace minimální. Snahou současného ideálu školy a snahou každého učitele by měla být a je individualizace žáka. Zajistit každému žákovi stoprocentní individuální přístup však není možné.

Individuální přístup k žákovi umožňuje přiblížit se k individuálním zvláštěnostem žáků formou vnitřní diferenciací. Individualizace lze realizovat například zadáním individuálního úkolu při hromadné práci, prodloužením, zopakováním výkladu, doučováním, nehodnocením některých projevů, poskytnutím více obrazového materiálu.³⁶

Projekty individualizaci podporují a alespoň částečně k ní napomáhají. Každé dítě je jiné a má jiné možnosti, jinou úroveň svých dovedností a schopností. Ve skupině každý plní rozdílný úkol, může si tedy zvolit takový, který bude schopen splnit. Hlavním cílem je dítě zaujmout a dosáhnout toho, že úkol, ať už na jakékoliv úrovni, bude plnit podle svých nejlepších možností. Každý dílčí úkol je však pro projekt nezbytně důležitý, proto i menší a méně složité úkoly jsou ceněny a žák slabší bude nedílnou a nepostradatelnou součástí skupiny. Naopak žák silnější, může plnit úkoly náročnější, či si zvolit další roli nebo úkol navíc, který ho zaměstná.

Při individuálním projektu pracuje každý žák sám za sebe, pokud však naplní kriteria hodnocení není důležité, že jiný žák projekt vypracoval na úrovni dvakrát vyšší.

35 KREISLOVÁ, Z., *Krok za krokem 1. třídou*, s. 34

36 MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, s.152-153

Individualizace nemůže být úplná ani při projektech ani při jiné metodě vyučování, pokud to není vyučování individuální. S tím se však v České republice zatím setkáváme jen málo.

3. Individuální projekt

Individuální projekt je v literatuře označován jako málokdy se objevující a výjimečný. Přesto se už začínají objevovat publikace, kde se autoři věnují této metodě jako důležité odnoži skupinových projektů. V zahraničí, hlavně v USA, mají individuální projekty dlouhodobější tradici a jsou poměrně hodně využívány, i když označení individuální projekt vždy přímo nevyužívají. U nás se zatím objevují méně často, ale v budoucnu bude pravděpodobně Česká republika opět následovat západní trend.

Individuální projekt často není označován tímto termínem, ale přesto mnoho těchto prací vykazuje známky projektu. Často je označován jako referát, či konkrétně podle zadaného nebo vybraného úkolu.

Výhody a nevýhody samostatné práce, které uvádí Maňák, se dají snadno převést na individuální projekt.

Výhody vidí v tom, že:

- se žáci individuálně zapojují do výukových aktivit, realizují své nápady
- se žáci učí odpovědnosti, spoléhají na vlastní síly
- se podporuje diferenciaci třídy, učitel se může individuálně věnovat některým žákům
- se respektují specifické předpoklady jednotlivých žáků, jejich zaujetí, tvořivost

Nevýhodami individuální práce pak podle něj je:

- malá či žádná komunikace a spolupráce
- nepodporování sociálních vztahů, nerozvíjí se formy sociálního učení³⁷

37 MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, s.156

3.1 Individuální projekt na základní škole

Stejně tak jako klasický skupinový projekt je i projekt individuální zaměřen na výstup - produkt vytvořený samotným dítětem. Zpravidla se hovoří o výsledné práci, nazývané knihou nebo mistrovským dílem. Tento výsledný produkt by měl být užitečný a smysluplný, ne jen „práci pro práci“. V individuálním projektu jde hlavně o naučení se samostatné práci, schopnosti rozhodovat se, vyhledávat a zpracovávat informace a být schopen je uchopit. Důležité je také umět vysvětlit a prezentovat své téma ostatním dětem. Práce na projektu je dlouhodobá, žáci se tedy učí i vytrvalosti a zaměření pozornosti po delší dobu na jedno téma, učí se dotáhnout práci do konce. Individuální projekt výrazně sleduje posilování sebedůvěry, sebevědomí a sebeúcty žáka.

V individuálním projektu jsou žáci i učitel soustředěni a zaměřeni na konkrétní výstup. Při realizaci svého projektu aplikují své dosavadní znalosti a zkušenosti ze všech předmětů i ze života. Každý žák je po dokončení projektu specialistou na dané téma. Musí být schopen o něm zasvěceně hovořit a zprostředkovat ho ostatním. Kromě tvorby vlastní práce se žáci učí také formulovat kritéria pro zpracování projektu i kritéria jeho hodnocení. V závěru hodnotí ne jen své spolužáky, ale i sebe a svůj vlastní výkon. Konečným bodem projektu je prezentace, kde se pozornost věnuje též projevu a rétorickým schopnostem a schopnostem pohotově reagovat.

K. Černá rozděluje realizaci individuálních projektů na tyto fáze:

1. Plán práce na projektu - jak postupovat při sepisování „knihy“ - vymyslet obálku, formulovat otázky, na které se hledají odpovědi, zapsat myšlenkovou mapu, zapsat zdroje informací, minimální rozsah, závěrečná myšlenková mapa, prezentace
2. Výběr tématu - děti si volí samostatně podle vlastního zájmu
3. Kritéria hodnocení - stanovení kritérií probíhá předem společně s dětmi, kritéria jsou variabilní, můžou se u různých projektů lišit
4. Realizace individuálních projektů - děti mají vyčleněn dvouhodinový blok v týdnu určený jen pro práci na projektu
5. Příprava prezentace - pokud dítě splní předem dané požadavky, připraví si prezentaci pro ostatní žáky, po domluvě v určeném termínu svou práci prezentuje
6. Prezentace, sebehodnocení, vzájemné hodnocení - prezentující žák si připraví potřebné materiály, zbytek třídy poslouchá, dělá si poznámky, po skončení prezentace

je prostor pro otázky z publika, poté každý žák vyplní lístek hodnocení, prezentující lístek se sebehodnocením, na lístečku je nejdříve pochvala - co se povedlo, líbilo, potom až doporučení, připomínka - co by mělo být jinak. Na úplný závěr by mělo přijít shrnutí, aby měl prezentující jasno, co se skutečně povedlo, co méně.³⁸

G. Petty uvádí v publikaci Moderní vyučování, v kapitole Projekty a samostatné práce také jednu z možností realizace individuálního projektu - samostatné práce.

Uvádí několik druhů samostatné práce: teoretická cvičení, teoretické a praktické provedení problému, studium literatury, praktická činnost týkající se skutečného života, cvičení dovedností, tvořivá činnost, řešení problému, setkání se skutečností. Druhy se mohou vzájemně prolínat, v samostatné práci jich může být i několik.

Postup při realizaci:

1. stanovení cílů - čeho chceme dosáhnout
2. zvážení podmínek pro realizaci - dostatek materiálu, přístup ke vhodnému zázemí,...
3. zvážení potřebných dovedností - poradí si žáci se všemi úkoly, jsou schopni je vyřešit?
4. naplánování činnosti - rozvržení, rozdělení do částí, zajištění činností, pomocí kterých děti dosáhnou svých cílů

Řešení problémů se skládá z několika fází: určení problému - hledání zdrojů pomocí brainstormingu - zkoumání a analyzování problému - hledání řešení pomocí brainstormingu - vyzkoušení a zhodnocení řešení - rozpracování řešení - výběr nejlepšího řešení.

Žáci by měli mít předem k dispozici podrobný obsah práce a kritéria hodnocení:

- jasný cíl a smysl práce,
- přesně zadané úkoly, podúkoly
- co a jak bude hodnoceno
- poznámky - odkazy na literaturu, konzultace,...
- termín začátku a konce práce

V průběhu realizace by měl být učitel v pohotovosti jako konzultant, rádce a koordinátor. Při hodnocení práce lze využívat kromě hodnocení učitele i hodnocení se navzájem a sebehodnocení.³⁹

Tradice individuálního projektu v alternativních pedagogikách

Individuální projekt podle C. Freineta

Freinetovský individuální projekt je založen na technikách volného vyjadřování, kde děti podle svých pocitů bez obav zobrazí ohnisko svého zájmu.

Postup při realizaci individuálního projektu:

1. Začíná se volným kreslením, kde dítě zobrazí, co ho zajímá. Následně píše k obrázku volný text. Společně pak se spolužáky a učitelem vymýšlí směr, kterým by se měl dát a konkrétní téma a název práce.

2. Žák si položí otázky ke své budoucí práci. Co se chce dozvědět, čemu se chce věnovat. Do sešitu si sepíše otázky na které se pokusí najít odpověď.

3. Do sešitu také sepíše své myšlenky. Vše, co už o tématu ví nebo si myslí, že ví.

4. Vlastní práce. Hledání odpovědí na otázky, shromažďování materiálů z různých zdrojů (knihy, časopisy, učebnice, audio, video nahrávky, ...) z různých míst (škola, knihovna, internet, doma,...).

5. Průběžné zaznamenávání myšlenek a nápadů do sešitu. Poznamenávání odpovědí na otázky.

6. Prezentace. Předání a sdělení výsledků ostatním.⁴⁰

Individuální projekt se v současnosti využívá i v dalších školách, např. v Decrolyho Otevřené škole v Ohain, kde se individuální projekt tradičně využívá, je však přejatý z pojetí Freineta. Žákovo „Mistrovské dílo“ bylo postaveno na základech Freinetova individuálního projektu a detailně dotvořeno jednou z místních učitelek do konečné podoby využívané v Ohain. Mistrovské dílo je jedním ze závěrečných výstupů školy. Na zpracování svého projektu má každý žák šest měsíců. Protože se v Otevřené škole pracuje s projekty téměř denně, není tento úkol pro žáky nepřekonatelný, nevidí v jeho realizaci ani výrazné potíže.

39 PETTY, G., *Moderní vyučování*, s. 213 - 221

40 viz nepublikované přednášky z kurzu *Alternativní školy a inovativní programy J.*, přednášející PhDr. A. Tomková, PedF UK, 2008

K zadání dostávají děti manuál postupu a také tabulku sebehodnocení. Každý si udělá rámcový plán pro každý měsíc.

Žáci mají své „kmotry“ poradce z řad starších spolužáků. Závěrečná prezentace probíhá před komisí složené z učitele, tří spolužáků, kmotra a jednoho dospělého člověka z obce. Ti okomentují žákův list se sebehodnocením.

Sebehodnoticí formulář:⁴¹

Jsem schopen/schopna...?	ANO	NE
vybrat si své téma a vysvětlit, proč jsem si ho vybral/a.		
vyhledat potřebné materiály, podklady.		
přečíst, porozumět a vlastními slovy shrnout informace.		
samostatně vytvářet kompozici svého mistrovského díla.		
respektovat termíny.		
postupovat cílevědomě, zorganizovat si práci.		
pomoci druhým tím, že jim poskytnu materiály, vědomosti.		
pracovat vytrvale, nespokojit se s málem, pravidelně se ohodnocovat.		
respektovat práci ostatních.		
spontánně a jasně sdílet vývoj své práce s kmotrem.		
vysvětlit své mistrovské dílo s podáváním jasných, přesných a kompletních informací.		
odpovědět na položené otázky.		
vysvětlit matematický jev/jevy s odkazem, jak jsem ho využil/a ve své práci.		
propojit svou práci s některou disciplínou (historie, zeměpis, přírodní vědy), vysvětlit, jak s ní souvisí.		
vytvořit ke svému dílu prezentaci.		
mluvit zřetelně a hlasitě, aby každý rozuměl.		
vytvořit mistrovské dílo, které je ukončené a je předmětem a podporou mé prezentace, nejen dekorací.		

41 viz nepublikované přednášky z kurzu Alternativní školy a inovativní programy I., přednášející PhDr. A. Tomková, PedF UK, 2008, HAUSENBLAS, O., *Hodnocení práce žáka v dlouhodobém projektu v 5. ročníku*, příklad ze zahraničí in ŠVP Krok za krokem

Možný plán tvorby „Mistrovského díla“:

leden: výběr tématu, formulace otázek, schraňování potřebného materiálu, hledání odpovědí, příprava materiálu na praktickou část projektu - zpracování matematické souvislosti s projektem, konzultace s „kmotrem“

únor: tvorba 1. verze textu, korekce, tvorba finálního textu, práce na praktické části projektu, konzultace s „kmotrem“

březen: práce na praktické části projektu, příprava prezentace, konzultace s kmotrem“

duben: shromáždění výzkumů, zpřesnění výsledků práce, ukončení praktické části projektu, konzultace s „kmotrem“

květen: příprava originální, finální prezentace, vyzkoušení prezentace před několika spolužáky, konzultace s „kmotrem“

červen: prezentace „mistrovské práce“ před komisí

Projekt hodnotí kromě komise také tvůrce sám. Má k dispozici list sebehodnocení svých schopností a úspěchů během tvorby projektu (viz předchozí strana).

Tento konkrétní typ individuálního projektu je zajímavou inspirací a důkazem, že lze takovouto práci s dětmi provádět. Je také i důkazem, že individuální projekt není průkopnická záležitost, naopak, má již takřka staletou tradici, která se však využívá jen v několika konkrétních školách. Vzhledem k tomu, že v České republice nejsou pedagogiky Freineta a Decrolyho (zatím) příliš propagovány, není divu, že si zde individuální projekt své místo teprve hledá.

Individuální projekty se dají bez obav využít jako závěrečná, výstupní práce z patého ročníku i na českých školách. Děti ovšem s touto prací musí mít zkušenosti. Každý učitel, který by chtěl tuto metodu využívat se nemusí striktně držet předloh. Může si podle své vůle plán uzpůsobit a ušít sobě na míru. Je ale třeba dobře promyslet všechny části projektu, jeho přípravu, realizaci, prezentaci a hlavně hodnocení.

Individuální projekt se dá hojně využít na druhém a vyšším stupni školy. Na stupni prvním se dá využívat také, záleží však na připravenosti dětí pracovat touto metodou. Musí být zvyklé a naučené takto pracovat. Obsah i rozsah projektu by měl být přímo úměrný věku a schopnostem dětí. Čas, kdy začít s touto prací se odvíjí od dovednosti čtení. Ve chvíli, kdy dítě umí číst s porozuměním, může už plnit jednoduché projekty. Je třeba mít k dispozici texty a další materiály s přiměřenou náročností a

obsahem, na kterých bude stavět. Výstupem pak může být jen elementární výtvar psaný nebo vyrobený. Výše uvedený plán individuálního projektu K. Černá realizovala už ve třetím ročníku. To je jen potvrzení toho, že tato metoda je reálně využitelná v praxi už i na prvním stupni a má svoje uplatnění.

3.2 Klíčové kompetence ve vztahu k individuálnímu projektu

Za klíčové kompetence jsou považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Individuální projekt v konkrétních činnostech tyto kompetence účinně rozvíjí.

Na základě vymezení individuálního projektu lze předpokládat, že se při jeho realizaci rozvíjí klíčové kompetence tímto způsobem:

- kompetence k učení jsou rozvíjeny nutností samostatného vyhledávání, zpracovávání a propojování získaných informací. Realizace individuálního projektu se neobejde bez vhodné organizace práce a dalších činností potřebných ke zpracování tématu. Experimentování a pozorování je často součástí a tedy i nutností. Důležitým aspektem při tvorbě individuálního projektu je schopnost dávat věci do souvislostí. Tyto kompetence jsou tedy rozvíjeny výrazně a globálně, individuální projekt se podílí na rozvoji většiny dovedností rozvíjejících kompetence k učení.

- kompetence k řešení problémů se nejvíce odrážejí ve schopnosti samostatně řešit, pomocí vyhledaných informací, vzniklé problémy, formulované tématem a cílem své práce. Tyto kompetence jsou více rozvíjeny v projektu kolektivním a osobních střetech a problémech, kdy dochází k sociálním kontaktům mezi různými dětmi.

- kompetence komunikativní a jejich úroveň se ukáže při písemné formulaci práce, **kdy je třeba jasně a výstižně vystihnout myšlenky. Také i při její prezentaci, kde se klade důraz na kultivovanost projevu, se projeví praktická komunikační úroveň.** Při prezentaci nejde jen o mluvený projev, ale také schopnost reagovat na poznámky, otázky ostatních, při případných námitkách o schopnost argumentovat.

- kompetence sociální a personální není při individuálním projektu stěžejní, nicméně se také prosazuje při části závěrečné a při hodnocení, kdy by dítě mělo být schopno hovořit s ostatním kolektivem a přijmout jejich náměty a výtky.

- kompetence občanské se mohou rozvíjet v případě zadání projektu tematicky blízkého cílům řazeným k těmto kompetencím. Jedná se o kompetence spíše osobnostních a charakterových kvalit, odrážených v běžném životě.

- kompetence pracovní jsou spjaté s praktickými úkoly při individuálním projektu, praktická činnost však není neodlučitelná, projekt může být jen teoretický. Rozvoj těchto kompetencí je opět více závislý na tématu práce. Pokud je téma směřované na praktickou činnost nebo budoucí výběr zaměstnání, rozvíjí se tyto kompetence účinně.

3.3 Hodnocení projektů

Ke každému projektu, a nejen kněmu, je nutné připojit efektivní hodnocení, dostatečně vypovídající o úspěšnosti práce.

Evaluace

„Evaluace vzdělávání je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity.“⁴²

Pojem *hodnocení* není chápán jako zaměnitelné synonymum k pojmu *evaluace*, ale je užíván:

- v užším smyslu slova pro *hodnocení jednotlivých žáků příp. i učitelů*
- v širším smyslu slova pro *volnější vyjádření procesu hodnocení v běžné školní praxi.*^{*7'}

Forma hodnocení projektů má být jednoznačně slovní, kvalitativní, vyjádří se tak konkrétně klady i zápory výsledné práce. Projekt by měl být hodnocen formativně, zaměřit se na proces plnění úkolu se zapojením zpětné vazby a pozitivním formováním žáka. Formativní hodnocení má velký vliv na rozvoj kompetence k učení.

42, 43 KOVAŘOVIC, J., *Evaluace v práci školy* In Walterová a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, Brno Paido 2004, s. 404

Ocenění výkonu můžeme také provést vystavením práce na odiv nezaujatým žákům. Poté může v případě nutnosti následovat známka určena podle předem daným kritérií.⁴⁴

Petty zdůrazňuje nutnost předem daných hodnotících měřítek - kritérií hodnocení. Znalost těchto měřítek podporuje motivaci, žáci s větší pravděpodobností dosáhnou cílů, pokud vědí, co se od nich očekává. Neopomíná ani důležitost zpětné vazby po skončení i během práce.

Při hodnocení projektů se využívá trojí hodnocení: hodnocení učitelem, hodnocení ostatních žáků, sebehodnocení žáka. Přičemž hlavní důraz se klade na druhé dva způsoby hodnocení.

Po prezentaci projektu by měly mít nejdříve slovo děti. Měly by mít daná kritéria hodnocení, ke kterým se budou vyjadřovat. Nejprve by měl každý ohodnotit sám sebe, ať to byl projekt skupinový či individuální. Poté přicházejí na řadu žáci, mělo by fungovat pravidlo „nejdříve pochvala, až potom kritika“. Dbát by se mělo na věcnost a pravdivost hodnocení.

Slovo učitele přichází až nakonec. Některé typy dětí berou za směrodatné pouze učitelovo slovo. Pro tyto děti a neohodnocené či nedoceněné prvky dětmi je třeba shrnout, případně doplnit finální verzi hodnocení, zdůraznit kvality i negativa, které už byly vyřčeny, připojit vlastní pochvalu, připomínku, zajímavý postřeh.

4. Závěr teoretické části

Projektová metoda a projekty mají již dlouhou tradici. V průběhu let byly využívány různě intenzivně. První výskyt projektů na počátku 20. století se nyní opět navrácí. Trend, který nastal po roce 1989 příznivě nahrává rozvoji i dalších konstruktivistických a z pohledu dítěte aktivních metod. Stále více škol se hlásí k alternativám, inovativním programům nebo alespoň využívání jejich prvků, k činné škole, která je otevřená novinkám, rodině i veřejnosti.

Projektová metoda je každým autorem a vlastně i každým člověkem brána trochu z jiného pohledu, který považuje za důležité někdy i rozdílné prvky. Někteří považují za důležitější cíl, jiní cestu, někteří zas míru aktivity žáka a učitele. V čem se ale všichni

⁴⁴ viz nepublikovaná přednáška *Formativní hodnocení v rámci kurzu Didaktika 1. stupně*, přednášející Mgr. K. Starý, PedF UK, 2006

shodují je, že projekt se neobejde bez aktivity, hledání, propojení s praktickým životem, zodpovědností a hlavně bez zaujetí.

I když individuální projekt má ve svém názvu slůvko *individuální*, neznamena to, že jsou mu děti vydány napospas. Přesto, že projekt zpracovávají individuálně, mají k dispozici pomoc učitele či jiných dospělých a ačkoliv je to práce samostatná, mohou při ní spolupracovat i s ostatními žáky, třeba poskytnutím materiálu nebo radou. Individuální projekt tedy není metodou izolace jednotlivců na které je kladena veškerá práce a zodpovědnost bez pomoci okolí. Je to sice forma práce, která má rozvíjet především samostatnost, ale i s využitím různých forem kooperace.

Vzhledem k tendencím přiklonit se k aktivitě dětí, vývoji přístupu k výuce a změnám ve využívání různých vyučovacích metod předpokládám, že individuální projekt pravděpodobně v nedaleké budoucnosti nahradí v našich školách místo prací, ve kterých jde spíše o opis, nikoliv o tvoření. Věřím, že když se rozšíří bližší informace o zakladatelích individuálního projektu a různých možnostech jeho realizace, mnoho učitelů bude tuto metodu rádo využívat. Individuální projekt totiž není pro učitele příliš náročný na přípravu, na rozdíl od projektů skupinových, přesto významně rozvíjí klíčové kompetence dětí.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Úvod praktické části

V české veřejnosti není zatím individuální projekt výrazně rozšířen. Některé články v časopisech (např. Moderní vyučování, Kritické listy) však ukazují, že na některých školách a u některých učitelů se tento typ práce vyskytuje.

Můj původní přístup k individuálnímu projektu nebyl zprvu podložen žádnou literaturou. Zatím není mnoho publikovaných textů týkajících se individuálních projektů, naopak autoři naučných publikací uvádějí individuální formu plnění projektu jako ojedinělou (např. Spilková, Coufalová). Až během zpracovávání své práce jsem se začala řídit nějakými platnými podklady. Žádný, ze mnou realizovaných individuálních projektů přesně neodpovídá pravidlům a zákonitostem uváděným v již už částečně dostupných zdrojích. Až poslední projekt ve spolupráci se panem učitelem Krakowitzerem měl základ zadání inspirovaný individuálním projektem C. Freineta. Snažili jsme se celý projekt realizovat podle daných podkladů s přizpůsobením k osobním požadavkům a podmínkám.

Osobně zastávám názor, že není třeba individuální projekt realizovat podle určených pravidel někoho jiného, přesto se mohu tyto práce individuálním projektem nazývat.

6. Cíle empirického výzkumu

Pro svou praktickou část jsem si kromě vyzkoušení individuálního projektu v praxi vytyčila tyto cíle:

- zjistit zda jsou děti pátého ročníku schopny, popřípadě do jaké míry, cílevědomě plnit dlouhodobý úkol
- popsat průběh, výsledky, výhody a problémy individuálního projektu
- vyzkoušet přizpůsobený model Freinetovského závěrečného individuálního projektu v praxi
- ověřit na příkladech možnosti individuálního projektu

Své cíle jsem se rozhodla naplňovat pomocí akčního výzkumu a pozorování. Osobně a aktivně jsem se podílela na průběhu získávání podkladů pro tuto část práce.

Ve školním roce 2008/09 jsem měla možnost učit žáky páté třídy. Proto jsem tuto situaci využila při získávání materiálů. Na školní rok jsem si naplánovala tři individuální projekty. Zdá se, že toto množství je realizovatelné, když se k tomu však připojí všechny další povinnosti ze všech předmětů, je toto číslo nad hranicí možností - pokud se má vše udělat podle nej lepšího vědomí.

Doufala jsem, že blíží vztah, který se mezi mnou a dětmi vytvoří, bude mít kladnou odezvu při realizaci dílčích činností. Tato možnost se mi jevila jako ideální, přinášela mnoho možností a hlavně prostoru.

Při realizaci praktické části diplomové práce jsem využívala experimentování se zadanými úkoly. Děti ani já jsme neměli mnoho praktických zkušeností s individuálním projektem. Proto se obě strany teprve postupně seznamovaly s možnostmi individuálního projektu.

7. Formulace předpokladů

Předpoklad č. I

„ Volnost při výběru tématu žáky výrazněji motivuje k práci. "

Předpoklad č. II

„ Vidina dlouhodobé a rozsáhlé práce od ní děti a priori odrazuje. "

Předpoklad č. III

„Individuální projekt lze realizovat pouze v návaznosti na předchozí podobné činnosti, respektive nelze jej realizovat bez připravenosti a předchozí zkušenosti se samostatnou formou práce. "

Předpoklady jsem formulovala podle svého očekávání a vlastních domněnek, částečně už podložených malou vlastní praxí a také znalostmi, které jsem získala v průběhu studia z různých kurzů psychologie a pedagogiky.

Odpovědi na ně se pokusím najít pozorováním dětí a vyhodnocením výsledků prací.

8. Použité výzkumné metody

Povaze cílů, které jsem si vytyčila, nejlépe odpovídal způsob akčního výzkumu a pozorování.

Akční výzkum Průcha definuje jako: „*Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn. Často jej provádějí praktici ve spolupráci s výzkumníky.*“⁴⁵

Akční výzkum je tedy vlastně kombinací aktivní činnosti a výzkumu.

Maňák dělí akční výzkum do tří úrovní:

- a) makroúroveň, výzkum slouží k ovlivnění vzdělávací politiky
- b) mezoúroveň, výzkum působí v rámci školy, ovlivňuje ji
- c) mikroúroveň, zavádění inovací do výuky učitelem

Nezvalová také uvádí tři typy akčního výzkumu:

- a) pro-aktivní, kde akce předchází sběru dat
- b) reaktivní, kde sběr dat předchází výzkumu
- c) kooperativní, založený na spolupráci učitelů, rodičů, žáků, při kterém se vytváří pozitivní vztahy

Pozorování Maňák charakterizuje jako: „*Pozorovací činnost pedagogů a žáků jako subjektů výchovně vzdělávacího procesu prostřednictvím pozorovatelných projevů jejich činnosti. Nejde však o pozorování aktivity samy o sobě, ale o jejich pedagogický obsah, který musí být pozorovatelem adekvátně rozpoznán a vyložen.*“⁴⁶

Skalková dělí pozorování na přímé a nepřímé, zjevné a skryté, zúčastněné a nezúčastněné, krátkodobé a dlouhodobé.

Pro svoje potřeby jsem využila akčního výzkumu právě proto, že je možné jej v průběhu působení pozitivně ovlivňovat a upravovat k lepšímu. Svůj akční výzkum bych podle výše uvedeného rozdělení konkretizovala jako mikroúrovňový, pro-aktivně kooperační. Využila jsem přímé, zjevné, zúčastněné a dlouhodobé pozorování.

45 PRŮCHA, J., *Pedagogický slovník*, s. 14

46 MAŇÁK, *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, s. 36

9. Charakteristika výzkumného prostředí

Materiály pro praktickou část jsem získala během školního roku 2007/2008 a 2008/2009 na základní škole Londýnská, kde již druhým rokem pracuji na částečný úvazek.

9.1 Popis ZŠ Londýnská

Základními pilíři vzdělávacího programu Svobodná základní škola jsou:



- *Integrace výuky jednotlivých předmětů, která má žákům umožnit pochopit svět v co nejširších souvislostech.*
- *Práce žáků s různými zdroji informací (internet, učebnice, encyklopedie, rozhovory se zajímavými osobnostmi).*
- *Poznávání individuálních vzdělávacích potřeb žáků a přizpůsobení se jim - věnujeme náležitou pozornost nadaným žákům i žákům se specifickými poruchami učení.*
- *Slovní hodnocení žáků, které má vystihnout právě individuální pokrok žáka za hodnocené období a pomoci mu v jeho dalším rozvoji.*
- *Partnerský vztah mezi učitelem a žákem*
- *Spolupráce s rodiči, která je nedílnou součástí práce pedagogů školy. Rodič je chápán jako partner, který může pozitivně ovlivnit dění ve škole.*
- *Rozvoj schopnosti spolupráce a komunikace žáků v pracovním týmu. To je mimo jiné realizováno formou celoškolských projektů a tím, že jednotlivé třídy v rámci ročníku úzce spolupracují.*
- *Týden jako základní časová jednotka, na kterou je plánována vyučovací činnost.*
- *Program prevence proti vlivu nežádoucích jevů na žáky a podpora jejich pozitivního sociálního citění^{A1}*

V ZŠ Londýnská se často využívá skupinové vyučování, problémové vyučování, důležitost je kladena na práci s textem a čtenářskou gramotnost. Jedním z typických znaků školy je i časté využívání projektů a projektové metody.

Ročníkové a celoškolské projekty

„Jde o vyučovací metodu, kterou jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování zadáných úkolů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Pedagogické projekty napomáhají rozvoji kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí pracovních a v případě propojení s metodou skupinového učení i kompetence komunikativní. Vzdělávací projekty dotvářejí obsah vzdělávacího procesu ročníků i celé školy. Zařazované formy projektů jsou zejména: ročníkové (krátkodobé, celoroční), meziročníkové a celoškolské. Příprava, realizace, výstupy a evaluace projektů zvyšují efektivitu vyučovacího procesu. Projekty motivují žáky a podporují spolupráci žáků i pedagogů.“⁴⁸

Ve škole je zřízen školní parlament složený ze zástupců každé třídy od třetího do devátého ročníku pod vedením pana učitele J. Chaluše. Parlament se schází z pravidla jednou za dva týdny, projednává záležitosti týkající se školy, jako například různá sportovní klání, celoškolské projekty, výjezdy, problémy mezi žáky, třídami, požadavky na vylepšení zázemí tříd atd.

Škola se zaměřuje na zabezpečení výuky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, to jak pro žáky s SPU, tak pro žáky mimořádně nadané. Ve škole funguje několik asistentů pedagoga, kteří se věnují právě těmto dětem.

Hodnocení v průběhu pololetí je grafické, vždy v rozmezí cca dvou měsíců, pololetní a závěrečné vysvědčení je pouze slovní.

Díky účasti rodičů škola využívá mnoho nabídek jimi poskytnutých, od divadelních přestavení, technických a materiálních podpor, po pomoc při organizaci různých akcí. Díky rodičům a manažerským schopnostem vedení je škola dobře technicky vybavena, neustále probíhají také renovační práce v budově školy. Ve většině tříd je vestavěné patro, určené pro práci mimo lavice a k odpočinku. V každé třídě je alespoň jeden počítač připojen na internet, je zde mediátka - počítačová učebna, ve dvou třídách je pevně ukotven dataprojektor, další projektor je přenosný, jedna učebna má k dispozici interaktivní tabuli a v době letních prázdnin se chystá instalace další takovéto tabule.

Škola byla postavena v roce 1893 za účelem provozu gymnázia s vysokým počtem studentů, její učebny jsou tedy rozlehlé.

9.2 Popis třídy V.C

Ve třídě V.C bylo dvaadvacet dětí, z toho devět dívek a třináct chlapců. Kolektiv byl víceméně funkční a uvnitř skupin dětí byly dobré vztahy, bylo tam však několik dětí, které měly spory a nebyly schopny společně pracovat. Pokud se podařilo vyhnout se těmto setkáním, děti dokázaly velice efektivně pracovat ve skupinách či ve dvojicích. Díky jejich učitelce byly děti zvyklé na práci, svoje úkoly plnily většinou zodpovědně. Jako v každém kolektivu se i u těchto dětí lišily jejich povahy, schopnosti i snaha pracovat. Tato třída byla zvyklá na různorodou práci samostatnou, skupinovou či ve dvojicích. Pokud byly děti zaujaty, uměly být tvůrčí a aktivní.

Ve třídě bylo celé spektrum různých úrovní inteligence, schopností i poruch. Byli zde čtyři chlapci s individuálním vzdělávacím programem, jeden z nich měl sníženou inteligenci a poruchu chování, ostatní měli různé formy specifických poruch učení. Nacházelo se zde asi šest nadprůměrných dětí, jedno bych označila dokonce všeobecně nadaným. Zbytek třídy se svými schopnostmi pohyboval kolem průměru.

Některé děti bylo velmi těžké motivovat samotnou prací a jejím výsledkem. Protože už to byli „páťáci“, u některých vyspělejších jedinců platilo pouze to, že pokud **úkol nesplní, odrazí se to na jejich hodnocení. Alespoň toto krajní upozornění vedlo k práci, naštěstí to bylo ale u minima dětí.**

Třída byla standardní velikosti, lavice rozestavěné do písmene U, vždy dvě proti sobě. Ve většině tříd, tedy i v této, bylo vestavěné patro s kobercem, zabírající nad zemí asi třetinu plochy třídy, na patře byly stabilně čtyři počítače, všechny připojené na internet. Třída byla dále vybavena moderní tabulí, kombinovaná - černá, magnetická a bílá. Kromě výškově nastavitelných lavic a učitelského stolu, byly v zadní části třídy pod patrem umístěny regály na věci dětí a na výtvarné potřeby. Zdi byly ozdobeny různými obrazy, mapami a dalšími didaktickými pomůckami. Třída působila celkově domácky a útulně.

9.3 Popis třídy V.B

Třída V.B byla složena ze dvaceti dětí, z toho bylo šest dívek a čtrnáct chlapců. Pana učitele získaly na konci třetí třídy, přebíral je po paní učitelce, která odešla na mateřskou dovolenou. Poměrně dlouho trvalo, než se děti a nový pan učitel sžili. Jeho přístup a nároky se lišily od nároků předchozí učitelky. Sám svoji počáteční roli pojmenoval jako „boj“. Vztahy se však postupem času srovnaly a děti si přivykly jeho způsobům. V současnosti ve třídě mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a panem učitelem fungují dobré vztahy. V. Krakowitzer působil přísně, byl důsledný, důraz kladl na praktičnost a trval na vzájemně slušném chování. Všechny tyto znaky mi vyhovovaly a pro realizaci individuálního projektu byly ideální.

Jako všechny třídy ve škole, byla i tato zvyklá pracovat ve skupině, spolupracovat. V každém ročníku vždy probíhá celoroční projekt, ve kterém děti pracují ve skupinách. Kvůli vysokým nárokům učitele, byly tyto děti zvyklé tvrdě pracovat a bez výjimky plnit své povinnosti, samozřejmě s přihlédnutím k individuálním schopnostem.

V této třídě jsou síly poměrně vyrovnané. U tří dětí se dá hovořit o výraznější nadprůměrnosti. Většina ostatních dětí však neklesá pod průměr. Jsou zde dvě děti s individuálním vzdělávacím plánem z důvodů specifických poruch učení. Tito dva žáci mají díky těmto okolnostem své výsledky na nižší úrovni.

U dětí významně zabodovala volnost zadání, byla to pro ně silná počáteční motivace, rychle a se zájmem vymýšlely svá témata zájmu.

Třída měla standardní velikost, lavice byly rozmístěny do čtyř „hnízd“, vždy tři lavice u sebe. Ve třídě bylo patro stejných rozměrů jako v předchozí třídě, opět se stoly, tentokrát se dvěma počítači. Pod patrem byl umístěn stůl učitele a různé skříňky a regály na věci dětí. Lavice byly ještě staršího data výroby, nepolohovatelné, tabule nová, bílá. V této třídě je umístěn kumbál na nástěnné mapy, ubírá tedy něco z prostoru třídy. Na stěnách byly vyvěšeny plakáty skupin, jejich bodové hodnocení, výtvary z projektů. Místnost řídky ale působila neutěšeně a stroze.

10. Popis individuálních projektů

Cíle individuálních projektů:

Při promýšlení individuálních projektů bylo mými cíli ve vztahu k dětem rozvíjení co nejefektivněji, co největší množství klíčových kompetencí (viz kapitola 3.1).

Pro mne bylo cílem získat materiály pro diplomovou práci, zjistit, zda je vůbec možné, a pokud ano, tak za jakých podmínek, individuální projekt na prvním stupni účinně realizovat. Dále jsem chtěla formovat svou osobnost, učit se novým metodám a nejvhodnějším postupům při jejich realizaci. Sama jsem mnohokrát dospěla ke zjištění, že zamýšlený postup nebyl nejvhodnější. Nejdůležitějším cílem bylo pro mě osvojit si metodologii individuálních projektů tak, abych je ve své budoucí praxi mohla s jistotou a (již) efektivně využívat.

Tři pokusy o individuální projekt jsem realizovala v pátém ročníku, v V.C ve školním roce 2007/08 osobně. Kvalita mnou zadávaných projektů se s přibývajícím časem postupně zvyšovala, nemohu však říci, že bych snimi byla zcela spokojena, hlavně pak s jejich uzavíráním.

10.1 Zpracování tématu dle vlastního výběru

Proběhlo v V.C, v prvním pololetí, ve školním roce 2007/08.

Očekávání a cíle:

Při rozmyšlení práce jsem očekávala zájem dětí. Myslela jsem, že se do práce hned vrhnou a budou bádát na zajímavými tématy. Čekala jsem, že budou s chutí hledat a pracovat, což se později ukázalo jako omyl. Představovala jsem si, že po určitém čase obdržím ne sice příliš rozsáhlé práce, ale práce s hlavou a patou a rozumnou strukturou.

Věděla jsem, že nemůžu při první práci tohoto typu se mnou, a vlastně první vůbec, očekávat velkolepé výkony. Proto jsem byla připravena i na zklamání z nízké kvality prací.

Kromě cílů při rozvoji klíčových kompetencí: kompetencí k učení - plánování postupu, organizace práce, vyhledávání, třídění a zpracovávání informací, kompetencí k řešení problémů - hledání vhodných způsobů řešení problémů, kompetencí komunikativních - logické vyjádření myšlenek ve psaném i ústním projevu; bylo cílem vytvořit si rozhled ve své tématu. Pokud se někdo zajímal např. o hudbu, rozšířily se mu obzory v této konkrétní oblasti.

Zadání:

1) Budete mít za úkol zpracovat téma, které si vyberete, bude to téma naprosto dle vašeho výběru. Zvolte si, co vás zajímá. Máte týden na rozmyšlení svého tématu. Až si ho zvolíte, zapište jej ke svému jménu do seznamu prací. Pokud by někdo měl problém téma vymyslet, můžeme se nad tím společně zamyslet a něco určit.

2) Na vypracování máte dostatek času, tři týdny. Během této doby se mnou můžete konzultovat vaše nápady.

3) Až bude práce hotová, domluvíme se na datu vaší prezentace, která proběhne ve třídě před spolužáky.

4) Po uplynutí doby na práci, bude každý den vždy jedna až dvě prezentace. Znamená to, že každý by měl být v čas připraven na to, že bude prezentovat.

Průběh:

Tento projekt byl určen pouze pro domácí práci, ve škole na ni nebyl vyhrazen speciální čas. Některé děti nemohly přijít na téma, vymýšleli jsme ho tedy společně návodnými otázkami. Co tě zajímá, baví, máš nějaké koníčky...?

V průběhu týdnů mi jen některé děti nosily ukazovat jejich prozatímní výtvary, popřípadě se ptaly co by ještě mohly doplnit či pozměnit. Sama jsem se asi tak jednou týdně dotazovala na postupy v pracích, připomínala termín, popřípadě radila, jak dál.

Podle toho, co jsem v průběhu vyzorovala mi bylo jasné, že většina dětí to nechává na poslední chvíli, jen někteří pracovali opravdu průběžně.

Hodnocení:

Hodnotili jsme společně vždy po prezentaci. K prezentaci jsme stanovili kritéria hodnocení. Společně jsme je sepsali a později vyvěsili na nástěnku, co se od prezentujícího očekává.

Kritéria: dozvědět se něco nového - autor i ostatní děti

zajímavá prezentace (obrázky, projekce,...)

kvalita mluveného projevu (nahlas, srozumitelně, dobře vyslovuje,...)

schopnost reagovat na dotazy

Nejdříve hodnotily děti, co se líbilo, co ne, zda splnil prezentující kriteria. Já jsem se k hodnocení vyjádřila jen minimálně na závěr. V případě přísného hodnocení dětí,

jsem se snažila doplnit nějakou pochvalu, u příliš nadšeného a neobjektivního hodnocení jsem upozornila i na mezery, pokud nějaké byly. Své práce si potom děti založily do portfolií.

Výsledky prací:

Výsledky byly velice rozdílné. Rozdělila bych je do tří skupin.

- 1. skupina zpracovala referát, třeba na osobu, skupinu, událost,... obsahem práce byla jen fakta získaná z literatury či internetu (většinou jen jeden zdroj), většinou bez vlastního vyjádření se k tématu, délka cca na jednu stranu formátu A4, tyto práce byly jen minimálním přínosem jak pro autora, tak pro třídu, autor věděl jen to, co měl na papíře, nebyl schopen odpovědět na dotazy
- 2. skupina vytvořila také referát, ale na vyšší úrovni, rozsahem větší a obsahem kvalitnější, autor byl schopen o tématu hovořit a reagovat na doplňující otázky, využil i více zdrojů a v tématu se dobře orientoval
- 3. skupina se skládala jen z mála jednotlivců, ale už vytvořila něco hodně blízkého individuálnímu projektu, tito autoři nejen zpracovali téma, ve kterém se orientovali, ale měli přehled a skutečně se stali odborníky na dané téma - což je cílem. Ke svým pracím, které je skutečně zaujaly, měli mnohdy připravenou i prezentaci na počítači či video/audio nahrávku

Mezi zajímavými a povedenými pracemi bych vyzdvihla práci Letecké katastrofy. Byla podložena asi půlhodinovou prezentací, doplněná nejen fotografiemi, ale i videoprojekcí několika příběhů katastrof. Zařazeno do ní bylo povídání o několika vybraných leteckých neštěstích. Autor byl chlapec, kterému velmi vyhovovala možnost volby tématu. Zajímal se o letadla, toto téma ho velmi pohltilo. Prezentace byla uzavřena ukázkou několika modelů letadel a jejich fotografiemi. Prezentace UFO měla podklad v Power pointu, autorkou byla dívka. Text doplňovala obrázky k tématu. Práce byla pojata poměrně ze široka, ale autorka se v postižených oblastech dobře orientovala.

ukázky viz příloha č. 1:

1. skupina: Astrid Lingrenová, Fotbal, T.G. Masaryk a vznik ČSR

2. skupina: Olympijské hry, Piráti

3. skupina: UFO

Reflexe:

Instrukce ke zpracování prvního individuálního projektu byly stručné a nekonkrétní. Každé dítě si mělo zvolit téma, jaké chce a vlastním způsobem ho zpracovat. Původně jsem záměrně dala tak velkou volnost, ale zpětně uznávám, že je třeba určit konkrétnější požadavky. Teď už bych takový způsob nevolila. Málokdo, i dospělý člověk, dokáže uchopit takovou volnost, zvolit si téma a zodpovědně ho vypracovat. Zvláště pak, když ani pořádně neví, co ho čeká a co se od něj čeká. Kriteria hodnocení je třeba stanovit předem, konkrétně, nejlépe společně s dětmi. Také čas na tuto práci byl zbytečně dlouhý, málokdo ho celý využil, většinou to dopadlo tak, že děti práci vytvářely v posledním týdnu. Dlouhou dobou, kterou jsem dala na zpracování, jsem očekávala vyšší kvalitu prací. Záměr se ale nesešel s odezvou.

Všechny děti tuto svou práci nazývaly „referátem“. Díky mé nezkušenosti a naivitě se tato práce ve většině případů opravdu jen referátem i stala. Mým úmyslem však bylo, aby děti zpracovávaly to, co je zajímá. Téma svého zájmu sice našly, ale kýžený efekt se dostavil minimálně.

Se zpětným ohlédnutím bych takovou práci ani nezařadila. Některé cíle sice naplnila, ale nebylo to, mou vlastní vinou, vůbec podle mých představ.

Mezi naplněné cíle na rozdílných úrovních, ale u všech dětí, bych zařadila rozvoj kompetencí k řešení problémů - vyhledávání, třídění a zpracovávání informací, kompetencí komunikativních - logické vyjádření myšlenek ve psaném i ústním projevu.

Naplnění předpokladů: Předpoklad č. I se vyplnil jen z části. Očekávala jsem větší odezvu u všech dětí. Myslela jsem, že právě děti se všeobecně nižší motivací k práci volnost výběru nadchne. To se sice stalo, ale jen u některých jedinců. Alespoň to však považuji za úspěch. I můj předpoklad č. II se částečně potvrdil. Hned po zadání práce některé děti reagovaly negativně. Nemyslím si, že by to ale bylo kvůli předpokladu náročné práce, později jsem si všimla, že tak reagovaly při zadávání většiny samostatných prací. V tomto případě více záleží na typu dítěte, než na typu práce.

Předpoklad č. III se potvrdil ve větší míře, první setkání s individuálním projektem bylo pro některé děti, které doposavad psaly referáty, příliš neuchopitelné. Byli však jedinci, kteří se s úkolem vypořádali velice slušně a předčili by možná i některé straší spolužáky.

10.2 Pozorování dřeviny

Proběhlo v V.C, ve druhém pololetí, ve školním roce 2007/08

Očekávání a cíle:

Tento úkol byl inspirován Evou Varhulíkovou, která něco podobného realizovala před několika lety u jejích tehdejších „pátáků“. S vymyšlením jsem neměla moc práce, zadání bylo jasné. Po předchozí zkušenosti jsem měla už předem obavy z dlouhodobého úkolu, z vytrvalosti některých dětí. Zadání a řešení úkolu nebylo nijak náročné, náročnost jsem viděla v tom vytrvat.

Mezi konkrétní očekávané cíle jsem zařadila: rozvoj kompetencí k učení - samostatné pozorování, zaznamenávání a porovnávání údajů, kompetencí k řešení problémů - vyhledávání informací, řešení problémové situace mimo školu, kompetencí komunikativních - výstižné písemné vyjadřování, kompetence sociální a personální - přispívání k diskusi o společném tématu, kompetencí občanských - pochopení enviromentálních problémů, ochrana přírody, kompetence pracovní - ochrana životního prostředí. Konkrétním výstupem mělo být: pozorováním zjistit zákonitosti změn dřeviny v průběhu ročního období jara, fáze tvorby listu a květu, časové rozmezí těchto změn.

Zadání:

1) Budete mít dlouhodobější úkol. Půjde o pozorování vámi vybrané dřeviny. Kdekoliv si vyberte strom nebo keř. Podle atlasu, rady nebo jiným způsobem určete druh stromu, pojmenujte ho. Do protokolu napište místo, kde se dřevina nachází, zakreslete siluetu a detail větvičky, listu popřípadě i květu.

2) Každý dostane protokol, kam bude zaznamenávat základní údaje k vybrané dřevině. Úkolem je pozorovat dřevinu, dokud nerozkvete, nebude mít listy. Zapisujte, zakreslujte či jinak zachyťte vývoj dřeviny na jaře.

3) Změny zaznamenávejte alespoň jednou týdně. Průběžně budeme vývoj společně probírat a porovnávat.

Průběh:

Během poměrně dlouhodobého pozorování jsme se asi tak jednou za týden či dva, to záviselo na počasí, sešli nad záznamy a stručně si řekli, jak se jednotlivé stromy mění. Někteří se zájmem sledovali a konzultovali změny, jiní, jak už tomu bývá, si splnili jeden zápis týdně a tím pro ně práce skončila, přesto museli průběžně pracovat a mít přehled o své dřevině. Našli se i tací, kteří svoje protokoly zapomínali nebo je v průběhu pozorování dokonce ztratili. Tito pak další předtištěný protokol nedostali, museli si poradit sami.

Hodnocení:

Protože jsme si průběžně o vývoji dřeviny povídali, dohodli jsme se, že tentokrát nebude závěrečná prezentace. Předem věděly, co se bude hodnotit. Každý navíc skončil pozorování v jinou dobu. Protokol jsem si vybrala a s autorem jsme jej prošli, společně zhodnotili, zda splnil požadavky a jak se mu práce zdařila. Poté jsem si zaznamenala, že úkol splnil a přidala poznámku, pokud se v práci objevilo něco výjimečného.

Kriteria: záznam alespoň jednou týdně
 čitelnost a přijatelná úprava
 vyplnění povinných údajů

Výsledky prací:

Práce dětí se tedy tentokrát lišily jen v nadstandardním rozsahu, pečlivosti a dalšími doplňky nad rámec požadavků (obrázky, fotografie, delší záznam, nalepené skutečné kousky větvíček, listů, ...). U několika jedinců jsem musela závěrečnou verzi protokolu téměř vymáhat, ale všichni si s tím ve finále nějak poradili a zadanou práci splnili.

Jednou z nejpečlivějších prací bylo pozorování chlapce, který vše zpracoval na počítači, doplnil fotografiemi a mnoha informacemi o jeho dřevině, (ukázky viz příloha č. 2)

Vzor předtištěného protokolu:

POZOROVÁNÍ dřeviny

Zpracoval(a):_

1. Název dřeviny:

2. Umístění dřeviny:

3. Obrázek dřeviny:

4. Detail větve (pupenu, listuⁿ):

5. Bližší informace o dřevině:

6. Pozorování (popis změn, jejich rychlost, obrázky aktuálního vzhledu....):

Reflexe:

V této práci dostaly děti jasně dané požadavky na svou práci. Což považuji za dobrý posun od práce předchozí. Nebylo zde mnoho možností tvůrčí práce, ale ve vztahu k předmětu Člověk a jeho svět a průřezovému tématu Enviromentální výchova děti získaly mnoho praktických zkušeností a poznatků. Naše diskuse nad protokoly často zabrousily do ekologie a ochrany přírody, třídění odpadů, šetření surovinami atd.

Myslím, že všichni naplnili, i když na různé úrovni, vytyčené cíle. Můj záměr, aby byly děti schopny dlouhodobě, samostatně pracovat na úkolu vlastně mimo školu se také osvědčil. S čímž jsem byla spokojená.

Naplnění předpokladů: Předpoklad č. I se v tomto případě naplnit nemohl, neboť se zde nejednalo o výběr tématu - téma bylo jasně dané hned od začátku. Zvýšenou motivaci jsem mohla pozorovat u dětí, které měly bližší vztah k přírodě. Předpoklad č. II se tentokrát projevil skoro stejně jako při prvním projektu, vzhledem k menší náročnosti na vlastní tvorbu, bylo však zastoupení „odpůrců“ nižší. Tím, že se určit interval pozorování, bylo pro děti přijatelné úkol plnit. Předpoklad č. III se podle mého pozorování začínal postupně potvrzovat, děti už počáteční zkušenost měly a také asi díky povaze úkolu si s ním snadněji poradily.

10.3 Závěrečný individuální projekt v 5. ročníku

Proběhlo v V.C, ve druhém pololetí, ve školním roce 2007/08

Očekávání a cíle:

Jako závěrečnou práci, kterou jsme se s dětmi měli rozloučit, měla být práce částečně inspirovaná C. Freinetem. Chtěla jsem ještě jednou vsadit na zájem dětí a doufala jsem, že počáteční podklad C. Freineta přispěje k lepšímu úspěchu než na začátku školního roku. Očekávala jsem více prací na vysoké úrovni.

Vzhledem k tomu, že se už nezadržitelně blížil konec roku, jsem měla zároveň i obavy z malé motivace dětí odcházejících na jiné školy a z celkového nesoustředění z blížících se prázdnin. Na práci jsme měli jen měsíc, aby se stihly i prezentace a hodnocení.

Cíle odpovídaly cílům z prvního projektu. Rozvoj kompetencí k učení - plánování postupu, organizace práce, vyhledávání, třídění a zpracovávání informací,

kompetencí k řešení problémů - hledání vhodných způsobů řešení problémů,
kompetencí komunikativních - logické vyjádření myšlenek ve psaném i ústním projevu

Zadání:

1) Na papír nakreslete, co vás zajímá. Další den si obrázky prohlédneme a společně zkusíme uhádnout, co máte za zájem.

2) Při diskusích nad obrázky budou ostatní typovat, co autora zajímá. Pokusíme se konkretizovat téma, které na základě obrázku zpracujete.

3) Na zpracování budete mít čtyři týdny, tentokrát bude na práci vyčleněn i čas během vyučování.

4) Po uplynutí času na zpracování budete své výtvary opět prezentovat ostatním spolužákům. Domluvíme se na konkrétním termínu. Prezentací bude vždy několik denně.

Průběh:

Při tomto projektu byl vymezen čas během výuky, který mohly děti využít ke hledání informací a zpracovávání úkolu. Nebyl určen pravidelně, dohodly jsme se, že to bude alespoň dvakrát týdně hodina či část hodiny, konkrétně jsme se domlouvali například na začátku týdne, ale vždy alespoň s jednodenním předstihem. Děti tedy věděly, kdy budou mít na práci čas a kolik ho bude.

Na projektu tedy mohly pracovat ve škole i doma, což bylo přínosné, kvůli průběžné kontrole. Někteří využívali pouze čas ve škole, ale jen díky tomu práce dopadla na nějaké úrovni.

Práce byla trochu stresována časem, kterého nebylo tolik, kolik by bylo třeba.

Hodnocení:

Výsledné prezentace jsme opět kolektivně hodnotili. Nejdříve jsme se zaměřili na daná kritéria, dále pak na subjektivní pocity, další pochvaly či připomínky.

Kritéria: dozvědět se něco nového - autor i ostatní děti

zajímavá prezentace (obrázky, projekce,...)

kvalita mluveného projevu (nahlas, srozumitelně, dobře vyslovuje,

schopnost reagovat na dotazy

Po prezentaci se jednotlivci vyjádřili ke kritériím, přidali své osobní hodnocení a dojmy. Na závěr jsem se k prezentaci vyjádřila i já.

Výsledky prací:

Výsledky této práce bych shodně jako u prvního projektu rozdělila do tří skupin. Opět byly práce, které patřily do první skupiny těch nejméně zdařilých, ale tentokrát jich bylo značně méně, než v prvním případě. Nejvíce výsledných prací by patřilo do druhé skupiny, ve třetí, nelepší skupině bylo opět jen pár prací.

Mezi zdařenými pracemi se objevila práce s názvem Hudební značky. Dívka, která ji zpracovávala byla zkušená hudebnice, takže to pro ni nebyla velká práce. Určitě něco nového zjistila, hlavní přínos to byl hlavně pro ostatní děti. Prezentace byla velmi jistá, autorka se ve všem dobře orientovala, svou prezentaci doplnila i krátkým výstupem na klávesy. Další zdařená práce byla Fotografie. Autor měl situaci mírně ulehčenou tím, že jeho otec byl fotograf, měl tedy postaráno o zdroj informací. Úroveň této práce byla velmi vysoká. Jeho povídání bylo podloženo prezentací s fotografiemi prvních fotoaparátů a jejich proměnami. O věci měl výborný přehled a pružně reagoval na otázky, byl schopen svými slovy srozumitelně vysvětlit, jak si každý může vytvořit vlastní primitivní fotoaparát. Téma Planety sluneční soustavy detailně zpracoval chlapec, který našel zálibu ve vesmíru. Svou prezentaci v Power pointu doplňoval zajímavými informacemi týkající se planet naší soustavy, jejich velikostí, vahou, dalšími objekty v okolí atd.

ukázky viz příloha č. 3 - obrázky, ukázky prací

1. skupina: Kubismus, Auta
2. skupina: Graffiti, Pevný disk
3. skupina: Hudební značky, Fotografie, Planety naší sluneční soustavy

Reflexe:

V době tohoto projektu jsem ještě neměla dostatek informací o Freinetově individuálním projektu, znala jsem vlastně jen postup na začátku, při zadávání. Další postup jsem volila podle sebe a musím říci, že nebyl tak důsledný, jak být měl.

Vzhledem k výsledkům jsem byla o něco spokojenější, než u projektu číslo jedna. To, že většina prací byla, podle mého rozdělení, v té lepší skupině ukazuje jistý posun. Přesto moje očekávání bylo ještě náročnější, než skutečnost.

Byla jsem zklamaná z přístupu některých dětí, kterým byla práce téměř lhostejná. I s takovým přístupem jsem počítala, leč doufala, že se nedostaví.

Jako velkou chybu, ne však způsobenou záměrně, беру to, že svou práci nestihli prezentovat všichni. Ke konci roku mnozí vyjížděli dříve na dovolené, takže byli pryč buď v době prezentace nebo se už ani do konce školního roku nestihli vrátit. I když to nebyl úmysl a neudělali to schválně, nebylo to vůči ostatním fér.

Moje počáteční obavy z pozdního zadání se tedy vyplnily a vymstily se mi. Nedostatek času jsem cítila na dětech i na sobě. Myslím, že právě to vedlo u některých k ne příliš vysoké kvalitě práce.

Veliké nedostatky se také objevovaly kvůli mé neznalosti jasné předlohy, které bych se mohla držet. Také to, že jsem tyto projekty realizovala sama a jen já, ochudilo projekty na kvalitě.

Naplnění předpokladů: Předpoklad č. I se potvrdil ve větším rozsahu než v předchozích pracích. Děti už tuto práci znaly a věděly, co je čeká. Proto si tentokrát volily témata cílevědoměji. Více se zaměřily na svůj zájem. Byly i výjimky, které volily tak, aby pro ně byla práce co nejsnazší. U předpokladu č. II bylo jeho potvrzení, ve vzájemném vztahu k předpokladu prvnímu, poměrně nižší. Větší míra motivovanosti u předpokladu č. I snížila počet předem odrazených dětí. Předpoklad č. III se ve většině případů potvrdil, zkušenost mnohým práci ulehčila. Opět zde, a vždy a všude, budou typy, kterým ani zkušenost neumožní úspěch při tomto druhu práce. Ať z důvodů nízké cílevědomosti nebo z důvodu nevyhovujícího způsobu práce.

10.4 Individuální projekt na podkladech C. Freineta

Proběhlo v V.B, na přelomu prvního a druhého pololetí, ve školním roce 2008/09 pouze smou konzultací a asistencí, jinak pod vedením třídního učitele Vojtěcha Krakowitzera.

Projekt inspirovaný C. Freinetem jsme si po společné konzultaci upravili dle svých možností a očekávání. Časově jsme ho omezili na necelé čtyři týdny. Nezařadili jsme do práce propojení s matematikou a nějakou další vzdělávací oblastí, tabulku

hodnocení jsme také upravili tak, aby odpovídala požadavkům a instrukcím. Z tabulky jsme tedy vyřadili: Jsem schopen/schopna spontánně a jasně sdílet vývoj své práce s kmotrem, vysvětlit matematický jev/jevy s odkazem, jak jsem ho využil/a ve své práci, propojit svou práci s některou disciplínou (historie, zeměpis, přírodní vědy), vysvětlit, jak s ní souvisí. Zbytek tabulky pro sebehodnocení zůstal stejný. Dále jsem ještě vytvořila tabulku pro hodnocení ostatních dětí (obě viz mže), inspirovanou pro změnu K. Černou a jejím individuálním projektem. Důkladně jsme společně propracovali instrukce pro zadávání, promysleli průběh projektu.

Očekávání a cíle:

V tomto posledním případě bylo mé očekávání veliké. Protože jsme na projektu spolupracovali dva - já a p. uč. Krakowitzer - mi přinášelo větší jistotu, naději a klid. Zasvětila jsem ho do postupů, předala nějaké materiály, aby si vytvořil obrázek o tom, co vlastně budeme dělat. Tohoto pana učitele jsem požádala o pomoc právě kvůli jeho pověstné důslednosti a pečlivosti.

Děti z V.B jsem příliš neznala, nevěděla jsem tedy jaké jsou jejich schopnosti a co konkrétně mohou očekávat. Předpokládala jsem ale, že se opět objeví celá plejáda výsledků.

Hlavním cílem byl jako tradičně rozvoj klíčových kompetencí: kompetencí k učení - plánování postupu, organizace práce, vyhledávání, třídění a zpracovávání informací, kompetencí k řešení problémů - hledání vhodných způsobů řešení problémů, kompetencí komunikativních - logické vyjádření myšlenek ve psaném i ústním projevu. Dalším cílem bylo vytvořit si rozhled ve své tématu.

Zadání:

1) Nakresli obrázek. Mělo by z něj být patrné, co tě zajímá. Rozmysli si, co budeš kreslit, polož si několik otázek, které by Tě zajímaly, na které potom budeš hledat odpovědi. Na obrázku může být víc věcí, ale měl/a bys mezi nimi určit nějakou spojitost s tím, co Tě zajímá. Později si společně obrázek prohlédneme a pokusíme se formulovat jednu zásadní otázku a několik vedlejších (2-5). Také společně vymyslíme téma tvého hledání.

2) Udělej si osnovu své práce, několik bodů, kterým se budeš teoreticky věnovat. Napiš si své otázky a zkus na ně odpovědět, napsat to, co už teď víš nebo si myslíš, že víš.

Veškeré poznámky jsou soukromé, zapisuj si, cokoliv Tě napadne, podněty spolužáků. Nemusí to **zatím** být správně gramaticky ani obsahově, jsou to informace pro Tebe.

3) Vyhledávej všechny možné zdroje informací (internet, knihy, časopisy, znalosti jiných, ...). Vše si zaznamenávej do sešitu. Svou práci, nejistoty a doplňující otázky můžeš kdykoliv konzultovat s učitelem.

4) Připrav závěrečnou verzi, která bude obsahovat základní informace o tématu a hlavně odpovědi na tvé otázky, bude gramaticky správně a bude splňovat i další kritéria na kterých se dohodneme. Může být zpracována na PC nebo v ruce.

5) V dohodnutém termínu buď schopen/na svou práci prezentovat spolužákům. Prezentaci doplň např. obrázky, fotkami, audio/video záznamy.... Před prezentací dostaneš list sebehodnocení, ten vyplníš a společně se zpracovaným textem odevzdáš učiteli. Ostatní žáci Tvůj výkon také ohodnotí, hodnocení Ti pak předají k nahlédnutí. (Nakonec vše skončí (v kopii) u učitele.)

Kritéria:

1. rozsah - individuální, po dohodě s učitelem dle tématu
2. gramatická správnost
3. úprava - celková i písmo pokud bude psáno v ruce
4. uvedení zdrojů - ne pouze internet, alespoň jeden další zdroj
5. splnění úkolu - odpovězení si na otázky
6. prezentace - vyjadřování, dostatečně hlasitý a srozumitelný projev, schopnost reagovat na otázky, zajímavost (doplňující materiály, zaujetí ostatních), přínos pro ostatní děti

Průběh:

Dohodli jsme se, že pan učitel umožní dětem třikrát týdně jednu hodinu pracovat na svých tématech. Protože byly děti zvyklé mít každý den úkol, uvolil se pan učitel, že jim dvakrát týdně domácí práci nezádá, že to bude čas na projekt.

Práci ve škole si děti a pan učitel pracovně nazvali „check point“, tato kontrola probíhala vždy v pondělí, středu a pátek poslední hodinu. Hodiny věnované projektu

byly zaměřeny hlavně konzultačně. Každý řekl jak postoupil, řešily se problémy se zdroji, jak je kdo daleko, zda zvládne to, co si vytyčil, případné změny nebo úpravy názvů témat atd. P. uč. průběžně zdůrazňoval důležitost osobního přínosu, že prezentace je jen špičkou ledovce, nemusí tedy obsahovat úplně vše, co se děti dozvěděly.

Hodnocení:

Valná většina dětí si svou prezentaci připravila v Power pointu. Děti prezentovaly v zapůjčené třídě s dataprojektorem jen před svými spolužáky, přede mnou a panem učitelem.

Každý vyplnil tabulku sebehodnocení, ostatní děti mu po výkonu daly tabulku se svými hodnoceními. Pan učitel ani já jsme ze začátku nehodnotili. Až na popud jednoho žáka, kterého zajímal i náš názor, jsme na závěr přidali i své poznámky.

vzor tabulky pro hodnocení žáků:

Jméno prezentujícího:	
Pochvala, ocenění:	
Připomínka, doporučení:	
Datum:	Podpis:

vzor tabulky pro sebehodnocení:

Jsem schopen/schopna...	ANO	NE
vybrat si své téma a vysvětlit, proč jsem si ho vybral/a.		
vyhledat potřebné materiály, podklady.		
přečíst, porozumět a vlastními slovy shrnout informace.		
samostatně vytvářet kompozici své práce.		
respektovat termíny.		
postupovat cílevědomě, zorganizovat si práci.		
pomoci druhým tím, že jim poskytnu materiály, vědomosti.		
pracovat vytrvale, nespokojit se s málem, pravidelně se ohodnocovat.		
respektovat práci ostatních.		
vysvětlit svou práci s podáváním jasných, přesných a kompletních informací.		
odpovědět na položené otázky.		
vytvořit ke své práci prezentaci.		
mluvit zřetelně a hlasitě, aby každý rozuměl.		
vytvořit práci, která je ukončená a je předmětem a podporou mé prezentace, ne jen dekorací.		

Výsledky prací:

Práce byly pouze zdařilé a méně zdařilé, jen u jednoho chlapce by se dala práce shrnout zkratkami „Ctrl+C, Ctrl+V“. Byla to skutečně jediná odbytá práce. I když některé práce měly nižší kvalitu, přesto na nich byla znát práce a úsilí autora.

Z velice zdařilých prací bych mohla jmenovat mnoho z nich. Většina prací se pohybovala na úrovni těch nejlepších v předchozích projektech. I u slabších prezentací byla hodně znát snaha a podíl autorství, které do ní dítě dalo.

ukázky viz příloha č. 4 - obrázky s otázkami, vybrané prezentace, hodnotící tabulky žáků, sebehodnotící tabulky

Mobilní telefony, Rhodský ridgeback, Berlín, Kobry, Čtyři druhy pavouků, Králík beraní.

Reflexe:

Z této práce jsem byla opravdu nadšena. Úspěch vidím rozhodně v tom, že jsme se na přípravě podíleli dva, diskutovali jsme o možnostech, důsledně vše probrali a naplánovali. Ani u individuálního projektu neškodí pracovat v kolektivu.

Z pohledu pozorovatele a konzultanta jsem vše viděla úplně jinak. Tato role byla samozřejmě o hodně jednodušší, než být hlavním organizátorem a koordinátorem.

Na výsledném efektu hrály velkou roli obdenní konzultace a kontroly. Také samozřejmě vliv pana učitele.

Z počátku byly děti trochu zmatené, protože nevěděly, jak uchopit to, že si mohou vybrat opravdu cokoliv, co je zajímá, počáteční rozpaky se ale brzy uvolnily a děti se začaly realizovat. Byl na nich vidět zájem a snaha. Konečně se naplnilo to, co jsem si od prvního projektu přála, aby děti ocenily, možnost vlastního výběru.

Cíle děti kompletně naplnily, kromě těch výše uvedených pracovaly většinou i s počítačem takže zapracovaly i na schopnostech práce s informačními technologiemi.

S tímto projektem jsem byla úplně spokojená, všechny fáze, zadávání, průběh i hodnocení, proběhli jak nejlépe mohly.

Pro příště opět využiji kolegy ke konzultacím svých nápadů a budu se inspirovat jejich návrhy a nápady.

Naplnění předpokladů: V tomto případě se předpoklad č. I beze zbytku naplnil, i děti, které se v běžných situacích těžko motivují a do práce se pouštějí pozvolna,

pracovaly na svém úkolu se zaujetím. Z mého pohledu a z konzultací s p. učitelem jsem dospěla k názoru, že předpoklad č. II se tentokráte nepotvrdil. Pan učitel potvrdil, přes počáteční nejistotu dětí i jeho, že děti pracovaly převážně se zaujetím a snažily se své téma zpracovat co nejlépe. Také předpoklad č. III se nepotvrdil zcela. Děti byly zvyklé na projektovou práci ve skupinách, nějaké samostatné práce menšího rozsahu také vytvářely, ale s prací tohoto typu se doposavad nesetkaly. Přesto valná většina z nich vytvořila práci, které věnovala čas, energii a ze které vyšel konkrétní výstup, který je i spolužáky v něčem obohatil. Úspěch tedy spíše než v důkladné přípravě dětí tkví v důkladné přípravě učitele, pomocných krocích a podpůrných prostředcích, které dětem učitel nabízí. Jistá příprava dětí samotných však není zcela nepotřebná, jistě i ta práci znatelně ulehčí.

11. Závěr praktické části

Při porovnávání provedených individuálních projektů je v mých reflexích znát posun i moje spokojenost či nespokojenost s výsledky i s mojí organizací.

První projekt, nebo spíše pokus o něj, považuji za nezdařený. Snad mě může omluvit nezkušenost a první pokus. Přestože počátku zafungovala silná motivace, nedostalo se dětem dostatečné trpělivosti a houževnatosti a mně důslednosti způsobené neznalostí, aby se projekt dovedl ke zdárnějšímu konci. Přesto se však objevily i světlé výjimky, které byly příslibem světlejších zítřků.

S dalším projektem jsem byla spokojena, vliv na to měl i fakt, že to nebylo něco úplně nového, bylo to již vyzkoušené v dřívějších letech. Z pohledu K. Černé či C. Freineta by se tato práce asi individuálním projektem neoznačila, já ji však jako individuální projekt s klidným svědomím pojmenuji. Všechny znaky, které já považuji u individuálního projektu za důležité, totiž obsahoval. Byla to dlouhodobější samostatná práce, s vlastním pozorováním a objevováním, s nutností využívat a rozvíjet klíčové kompetence a s nutností závěrečného hmatatelného výstupu - protokolu, dokazujícím, že dítě úkol průběžně plnilo a splnilo. Jediné, co chybělo, byla tvůrčí činnost dětí a svoboda výběru tématu, pro někoho možná nepostradatelné znaky. Já jsem však byla s průběhem i výsledkem tohoto projektu spokojena. Přestože neproběhla závěrečná prezentace, děti přeci jen tuto důležitou část projektu alespoň částečně naplnily průběžným představováním své dřeviny a povídáním si o ní.

Můj třetí projekt nenaplnil úplně moje očekávání, doufala jsem, že se předloha lépe osvědčí. Ale přeci jen posun k lepšímu zde byl. Kladný a očekávaný vliv měla tato práce na větší počet dětí než při projektu prvním. Ve více případech se ukázala schopnost dětí poradit si s takovýmto problémem. I u těch slabších jsem si povšimla pokroku. Po školním roce 2007/08 jsem přesto začala pochybovat o svých schopnostech a reálném využití individuálních projektů na prvním stupni.

Před nedávnem se však moje obavy z nemožností realizace individuálních projektů u takto malých dětí naštěstí vyvrátily. Výsledky posledního uvedeného projektu budu využívat jako ukázkou toho, jak by individuální projekt měl vypadat.

Moje předpoklady se v průběhu pozorování spíše potvrzovaly. Předpoklad první, že volnost výběru tématu více motivuje, se vlastně potvrdil u většiny dětí. Jen několik

jedinců, které bylo složité motivovat čímkoli a jakkoli se nenechalo strhnout ke hromadnému nadšení.

Druhý předpoklad, že dlouhodobá práce a priority odrazuje, se střídavě potvrzoval a vyvracel. U tohoto předpokladu záleželo na dětech, jejich povaze a vlastnostem. Děti, které mají problém samostatně pracovat nebudou k individuálnímu projektu dostatečně motivovány asi nikdy. Jsou typy dětí, které dají vždy přednost kooperaci. Také děti nejisté a třeba méně nadané mají ze samostatné práce předem daný respekt. Obávají se neúspěchu a nižší úrovně své práce, kterou by měly prezentovat, oproti ostatním, což se při skupinové práci vytrácí, neboť práce skupiny je i jejich prací.

Při formulaci třetího předpokladu jsem se předem domnívala, že odpověď je jasná, i první tři projekty k potvrzení výrazně přispívaly. Po své poslední zkušenosti se ale odpověď stala nejasnou. Při prvních třech projektech byl vidět jasný posun dětí od nejistoty a tápaní k jistějším postojům a kreativitě. Pouhý jeden projekt v ještě nezasvěcené třídě ale můj předpoklad v zápětí vyvrátil. Jediné vysvětlení, kromě mého selhání, je, že na úspěšnosti tohoto projektu se přeci jen odrazily moje zkušenosti z předešlého školního roku, spolupráce s dalším učitelem a našimi vzájemnými konzultacemi, kterými jsme předešli mezerám při práci dětí. Tyto všechny faktory mohly přispět k úspěšně realizovanému individuálnímu projektu ve třídě, která něco podobného dělala poprvé.

V zahraničí dřímá zřejmě ještě mnoho zdrojů nápadů, ze kterých můžeme čerpat. Každý podnět z ciziny je však třeba přizpůsobit si našim českým podmínkám. Podmínkám vybavenosti českých škol, učeben, učitelů i dětí, ale také i přístupu okolí, ochotě spolupracovat a neméně též české mentalitě a přístupu ke vzdělání, které se snad pomalu vyvíjí správným směrem. Směrem, kde rodiče zajímá, kam budou jejich děti chodit do školy, jakými způsoby se ve školách budou učit a rozvíjet své osobnosti.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla vlastně také mým výstupním individuálním projektem z pátého ročníku, jako tomu je u Freineta, i když trochu na jiném typu školy. Sama jsem si zvolila téma, které mě zajímalo, dlouhodobě jsem na něm pracovala, hledala zdroje, zpracovala ho, dělila se o informace s ostatními a nakonec z něj je závěrečný produkt - diplomová práce.

Tvorba individuálního projektu je podle mého úzce spjata s RWCT, kde jde mimo jiné i o to vybudovat u dětí kladný vztah ke psaní a tvoření. Já osobně jsem takový vztah ke psaní nikdy neměla. Každý psaný úkol byl pro mne utrpením a téměř trestem za něco, co jsem nespáchala. S každou prací jsem bojovala a trápila se. Psaní mi nikdy nepřinášelo libé pocity, ani pocit uspokojení po dokončení práce se nedostavil. Myslím si totiž, že je bezpodmínečně nutné průběžné formování a včasné vytváření pozitivního vztahu ke psaní, to totiž může děti posunout správným směrem a dát jim radost z vlastní tvorby. Mně se této podpory v době, kdy to bylo třeba zřejmě nedostalo, naopak, psaním se dětem znepríjemňoval život, trestalo jím. Nebyla jsem vedena k tvůrčí práci, něco jako svůj první individuální projekt jsem vytvářela až na gymnáziu. Nemohu se tomu tedy divit. V individuálním projektu pravda nejde jen o psaní, to se však na jeho tvorbě podílí poměrně vysokou měrou.

Mohl by být až paradox, že právě já, která mám ke psaní tak negativní postoj, propaguji něco jako individuální projekt. Vlastně si protiřečím. I když by pro mě osobně úkol tohoto typu ani teď nebyl vítán s otevřenou náručí, chci individuální projekty ve své praxi využívat. Právě kvůli svému příkladu věřím tomu, že lze kladný vztah ke psaní a samostatné práci vůbec pozitivně ovlivnit.

V závěru mohu, po předchozím experimentování, s klidným srdcem říci, že individuální projekt na prvním stupni základní školy rozhodně realizovat lze. Je však potřeba k němu přistupovat zvolna a děti i sebe na něj postupně připravovat.

Literatura a další zdroje

monografie:

- 1) BERAN, V., TOMKOVÁ, A., KOŠTÁLOVÁ, H., KARGEROVÁ, J., *Podněty ke konstruktivistickému pojetí výuky, nejen z pedagogiky C. Freineta*. Praha : ZŠ Tábořská, O.s. Kritické myšlení, 2006
- 2) COUFALOVÁ, J., *Projektové vyučování pro 1. stupeň ZŠ*. Praha : Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0
- 3) GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8
- 4) HAUSENBLAS, O., *Hodnocení práce žáka v dlouhodobém projektu v 5. ročníku, příklad ze zahraničí*. In KOŠTÁLOVÁ, H. a kol., *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha : Verlag Dashofer 2007. ISSN 1801-8149
- 5) KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3
- 6) KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J., *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace a kooperace ve vyučování*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901660-0-8
- 7) KAŠOVÁ, J., *Škola trochu jinak - projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž : Iuventa, 1995
- 8) KOŠTÁLOVÁ, H. a kol., *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha : Verlag Dashofer 2007. ISSN 1801-8149
- 9) KOVALIKOVÁ, S., *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7
- 10) KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0
- 11) KREISLOVÁ, Z., *Krok za krokem 1. třídou*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80247-2038-8
- 12) KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0
- 13) MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

- 14) MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- 15) MAŇÁK, J. a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2
- 16) *Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce (ISSA standardy)*. Praha : Step by Step ČR, o.s., 2002. ISBN 1-931654-009
- 17) PRŮCHA, J., *Alternativní školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1994. ISBN 80-7041-972-5
- 18) PRŮCHA, J., *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- 19) PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
- 20) PETTY, G., *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
- 21) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 80-87000-02-1
- 22) ROSECKÁ, Z., *Malá didaktika činnostního učení*. Brno : Tvořivá škola, 2006. ISBN 80-903397-2-7
- 23) RUTOVÁ, N., *Učím s radostí*. Praha : Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8
- 24) SKÝBOVÁ, J., *Enviromentální výchovné projekty pro učitelství MŠ a první stupeň*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-376-4
- 25) SPILKOVÁ, V., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9
- 26) TOMKOVÁ, A., *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3
- 27) VALENTA, J., *Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha : IPOS, 1993. ISBN 80-7068-066-0
- 28) VALENTA, J., Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno • A1S1S, 2006. ISBN 80-239-4908-X**
- 29) WENKE, H., RÓHNER, R., *At'žije škola*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6

elektronické dokumenty:

- 1) Školní vzdělávací program *Svobodná základní škola*, 2008,
www.londynska.cz/uzobraz.php?p4=dokumenty

časopisy:

- 1) Černá, K., *Individuální projekt*, in *Moderní vyučování*, 03/2008, s. 8, 17, 18
- 2) Tomková, A., Košťálová, H., *Čtení v Otevřené škole, čtení v projektech*, in *Kritické listy*, 27/2007, s. 7, 8, 9
- 3) *Mezinárodní standardy pro práci vynikajícího učitele*, in *Kritické listy*, 1-2/2000, s. 10

nepublikované zdroje:

- 1) SMOLÍKOVÁ, K., *Průřezová témata v projektech*, v rámci kurzu Mediální výchova, PedfUK, 2008
- 2) STARÝ, K., přednáška *Formativní hodnocení v mezinárodním srovnání* v rámci kurzu Komparativní pedagogika, PedfUK, 2006
- 3) SPILKOVÁ, V., *Proměny primárního vzdělávání* v rámci kurzu Didaktika 1. stupně ZŠ, PedfUK, 2006
- 4) ŠKVOROVÁ, P., *Podněty pedagogiky C. Freineta k proměnám české školy*, Diplomová práce, PedfUK, 2006
- 5) TOMKOVÁ, A., KARGEROVÁ, J., semináře *Alternativní školy a inovativní programy I., II.*, PedfUK, 2008/2009

internetové stránky:

Stránky související s programem Kritické myšlení:

www.kritickemysleni.cz

Stránky FZŠ Tábořská, Praha

www.zstaborska.cz

Stránky MŠ a ZŠ Angelovova - Začít spolu, Praha

www.zsangel.cz

Stránky Step by Step ČR

www.sbscr.cz/content.php?step=000_049_001

Stránky ZŠ Londýnská, Praha

www.londynska.cz

Stránky ZŠ Petra Bezruce, Frýdek Místek

www.lzsfm.cz

Stránky ZŠ Vrané nad Vltavou

www.zsvrane.cz

Stránky ZŠ Jindřicha Matiegky, Mělník

www.zsjm-me.cz

Stránky ZŠ E. Beneše, Lysice

www.zs.lysice.cz

Stránky ZŠ a MŠ Ústí nad Labem

www.zssnp6.cz

Stránky ZŠ Trutnov

www.zsturnov.cz

Stránky ZŠ a MŠ Kosmonautů, Ostrava - Zábřeh

www.kosmonautu15.cz

Stránky Národního informačního centra pro mládež NICM

www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0

SEZNAM PŘÍLOH

- 1) Ukázky prací z 1. individuálního projektu
- 2) Ukázky prací z 2. individuálního projektu
- 3) Ukázky prací z 3. individuálního projektu
- 4) Ukázky prací z 4. individuálního projektu

Příloha č. 1

- Astrid Lingrenová
- Fotbal
- T.G. Masaryk a vznik ČSR
- " Olympijské hry
- Piráti
- UFO
- Fotografie

/4 fī⁴ I
i'isr Y i CJ н лг an CVJ C-III.Ц.Щ



/ v y & c I jflfOd'UrilZ/ .-Ttxjc'- ifáfs ýyC^^ yn^vUs ÁmsVxJ^,,
^ay/ycz /zъ&yuzЪллии •ζy' "'ûû • ybyy
OY o/ζdiy4viy~ уря&Ълу/^, , -^y ^^
/IWXJ/ЪY <yc/tsζ/casv&j!úu> coL^isdar' yw ti • •ДА/Л
O^li-M^yCrVxsJa; dr* C iidohhwnivjjy » tlcJvcrcùJ^ " /

зс.а «. O^hcJjLnAffyuXJе ^Ц^0' -ζLrbJviiß cdatu /V -y'a*

c/oÚ^aS ^y&xivAs i -bz/ /O SzsircSt&d,-,
Лy-XfSruifS'
/yzyXyкYzyzг^хyнеГ yruxs /зяБъ&zz^c? ; ý^irc/a^Tyu
Ou h/xs_e 3A/ ülfcltobUw

nummelola 'srisovadelcna

(bií^hJxAn^Áry^o БЪьлзБег' Anæ/^VbW M/ dčcJLLr /iyMj^^v^i/y

âWn^c- j CÁLK/^ ..lan^ijtMji-^tLcKy,

(MiMsrbcU^/ ζuoyiXyjty+b-

- Fotbal z anglického foot^u je noha a ball je míč. Český název je kopaná.^ý
- První pravidla fotbalu byly formulována roku 1863 v Londýně. Původní verze pravidel ještě obsahovala některé prvky z ragby.

¹ Hraje se kulatým míčem o obvodu mezi 68 a 70 cm (průměr asi 22 cm) a hmotnosti mezi 410 a 450 g.

Hrací plocha musí mít tvar obdélníka. Délka hrací plochy nesmí být větší než 120 m a menší než 90 m. Její šířka nesmí být větší než 90 m a menší než 45 m. Musí být vyznačena dobře viditelnými čarami širokými nejvýše 12 cm. Napříč hrací plochy musí být vyznačena středová čára a střed musí být vyhrazen vhodnou značkou. Kolem středu se vyznačí středový kruh o poloměru 9,15 m. Každou branku tvoří dvě svislé tyče a dřevno.

Hráči jsou povinni mít následující výstroj: dres nebo tričko

štrulpny (podkolenky)

$$, \dots, \zeta_{\text{---}}^{\wedge \wedge} \mathbf{P} \quad .$$

chrániče holení

Podstata hry spočívá v tom, že soupeřící mužstva se snaží způsobem stanovenými pravidly překonat protivníka lepším ovládnutím míče a vstřelením většího počtu branek (gólů), přičemž žádný z hráčů výjimkou brankáře nesmí hrát úmyslně rukou.

Za dodržování pravidel odpovídá-mezinárodní fotbalová federace F!FA.

Utkání fotbalu se hraje na dva poločasy o 45 minutách. Mezi oběma poločasy je 15 minutová přestávka. Doba hry se měří včetně času, kdy je míč ze hry. Za dobu zameškanou střídáním hráčů, zdržováním hry a podobně, může rozhodčí každý poločas prodloužit. Poločas se musí prodloužit také v případě, že má jedno z mužstev kopat pokutový kop.

Útkání hrají dvě družstva, z nichž každé má nejvýše jedenicLhráčů, ze kterých je jeden hráč označen jako brankář.K zápasu je možné nominovat také náhradníky .Každé utkání řídí rozhodčí, který má na hřišti

neomezenou pravomoc k uplatňování pravidel. Je vybaven píšťalkou,

kteou může přerušit hru v případě porušení pravidel nebo padnutí branky.

Vkopané probíhají různé národní soutěže, kontinentální mistrovství a jednou za 4 roky (vrchol) mistrovství světa kterému předchází

kvalifikační zápasy. Nejúspěšnějším mužstvem historie je reprezentace

BRAZÍLIE. Český tým v historických tabulkách není, ale na 9. místě je

Československo. Této nejpopulárnější kolektivní hře na světě vládne Jižní

Amerika a Evropa. *Adam. Sochor*

O t n a S

GARI

S i s

u u m

TG,

J j u / ^ o J y ç r d x L A T J ô t r e s u ^ (f S ù f l f c j f b A & T U J n S L

; φ » V W f « n d p M

prozil

ручных
Гроцалку

JLjVöütSjrrv

/RaJjLXq^r^ _Jbmç. od^AiLiL..... AIMJÎ^Ç^^À.....

^feu _____ ъдсЯнЖ, \ /ob. . . . Цц&еи. CU (ir. Z ^ j J a u

jako

radnu

/7гсо

M/пллЮо

Lajímal

JÍLJJAVcovu

cúyjbú

Álujjiýbjv

vyruknuh
1914

4Arütixro^j

/vnJJuj,

'aie£ CAsZfLrbsys . J ^ c L j . y O ^ Д о о ^ и л X ДГ ç

a jejm
dekleraci

M) b k x l / i ^ j o à d b S l À c T U j ' n J U A s y o r J u J ^ r J ^ j
c U / J j l X & Ü c U ;

CjZcJuHJLr,tjber-

MJ^AJLCT-

CJJU

CiAko^I^TLKy^jLs-^

Л ф j t f j

prezident

prvním prezidentem
a 21.12 1948 se stal vládl
president Československé Republiky.
Republiky byl zvolen

u »

Masaryk

ç 3 м й ш ^ Й Ш ^

nym, J u ÀJ
hájit pravdu
a lři
brotag

česlným
skárně

cJLwéJ&wv

Lu/ Mju

vysluhoval proti nespravedlnosti

aêcoLOvu/, cU^/ J v J j j

X&cOj

JfpjJjù.

/UtLzA;

jjbperwyny; t Jyz;

/JhcoýryKcr-

obličeným

çç.'Áüsnw s-rmJLK-K^

(obvykle
mali

> ^ X ^ ^ и Л x Ж ;

A < d b b ç k v >) V

/v taj Isb

JJL^JjlsL

alo- Cz/»иM>. Ä ' ^ i i T -

' eJ^KQ*; A-L<

T.6, JialóJL)

^ o t ^ Д

c v

h/mxiX>

' Á v

Jj^Ahu

jlxJj

OJ

pfâ^yVrxL.



Když přišla

ЫЩпuu -/<?//

%¿JhvJhw ./twkaL П / M û / m ^ u ^ П ^ э - ^

l u

ÀsJdjùcA&ijj rthoc /ΠexΠ IJLÁÍ^IU A&nvíšvu).

Joxccdb

/uruxk^

ébd^oxLr- ilLcdou au IccywvloUjJL

À ^ M J ^ W «

/UxCUu

yuJdoc¿ O^cLxL,

¿¿Lybebriv

^uJiicó/ii^./ir/^

Plail C (J —————•XoZos oèjvA^ Asuro ALJb Av áÍLJJ&m.
^jÁ^Á^ue^JL^ M^-ÁLXÍJ njÚ^xjjJi

f ™ f . M u m ^ d c , L J v
hJLUruJL J ^ Ä / u d ^ *

0ojot¿ juúdaJL A^nJLu A^o¿riMxU¿ U ^ f s J ^ ,

xφxШoэ (DĬcJL md¿ U J ^ v ^ x W u ^
jL¿l/TN¿/r^{La}-> JxTTMxJ^

N¿ X /hcro¿ A^lv^L^ruxj ÄUIUJ joaJ^A''^ J - J ^ v e j d o u

I X J U ^ n A J U : JufJLUo., I J k L * э m ^ П ^ M ,

Olympijské hry

Olympijské hry vznikly přibližně roku 776 př. n. l. v Řecku. Konali se v Olympii. Nejdříve byla jen jedna jediná disciplína běh na jeden stadion což bylo asi 192,27m. Potom se objevuje běh na dva stadiony to bylo skoro 400m. Poté přibývá vytrvalostní běh konající se na 7stadionů, 12stadionů nebo až na 20 stadionů tedy, až 4km. V té době byl tento běh nejprestižnější disciplínou. Její vítěz pak dával jméno olympiádě. Roku 776 se stal prvním vítězem na jeden stadion jistý Koroibos. Nejúspěšnějším běžcem se stal **Leonidas z Rhodu**, který v letech 164-152 př. n. l. zvítězil ve čtyřech po sobě jdoucích olympiádách. V roce 708 př. n. l. se objevuje pětiboj který obsahuje: hod diskem, skok do dálky krátkým rozběhem se závažím v každé ruce, hod oštěpem, běh a zápas. Později se přidal přestřílný zápas. Atleti soutěžili nazí. Ženy se nesměly zúčastnit ani jako diváky. Roku 394 n.l. je římský císař Theodosius I. zakázal. Obával se že by hry mohli být záminkou ke vzniku vzpoury.

Až **23.června roku 1896** se tradice pořádání her obnovuje. Pořádají se **1.Olympijské hry v novodobé historii**. Budou se konat každé 4 roky. Od roku **1924** se začaly pořádat i zimní olympijské hry.

Zakladatelem novodobých Olympijských her byl Baron Pierre de Coubertin (1. ledna 1863 Paříž - 2. září 1937 Ženeva).

Symbolem novodobých Olympijských her jsou Olympijské kruhy. Je jich celkem pět a symbolizují pět světadílů. Jsou zobrazeny na Olympijské vlajce, která vlaje po celou dobu her nad stadionem.

Všichni sportovci při zahájení her složí společně olympijský slib:

Jménem všech závodníků slibuji, že vystoupíme na olympijských hrách jako čestní soupeři, poslušní pravidel, která je řídí, za sport bez dopingu a drog, v rytířském duchu pro slávu sportu a čest našich družstev.

Olympiáda se zahájí zapálením olympijského ohně, kterýžto vždy z Řecka - kolébky her donesen sportovci světa štafetovým během do místa konání Olympiády.

Ani olympijské hry nebyly ušetřeny násilí. V roce 1972 v Mnichově na olympijských hrách zaútočily teroristé. V olympijské vesničce zabily některé sportovce a diváky.

Čeští Olympionici

Mezi nejúspěšnější České Olympioniky patří **Emil Zátopek**, který v Helsinkách roku 1952 dokázal vyhrát tři disciplíny za sebou, a to v běhu na 5000m, 10000m a maratón. Ve stejnou dobu vyhrála svou zlatou olympijskou disciplínu v hodu oštěpem i jeho žena **Dana Zátopková**.



Věra Čáslavská získala v Mexiku v roce 1968 v gymnastice neuvěřitelných pět zlatých olympijských medailí. Dalšími našimi zlatými olympijskými vítězi byli **Ludvík Daněk** a **Imrich Bugár** v hodů diskem, **Vítězslav Mácha** v zápase, **Antonín Tkáč** ve sprintu kole, **Robert Změlík** a **Roman Seberle** v desetiboji, **Jan Železný** v hodů oštěpem, **Martin Doktor** v kanoistice, **Štěpánka Hilgertová** a **Lukáš Pollert** v kajaku na divoké vodě a další.

Na zimních Olympijských hrách zlatou medaili získali Jiří Raška ve skocích na lyžích, Aleš Valenta v akrobacii na lyžích, Kateřina Neumannová běhu na běžkách a naši hokejoví reprezentanti v Naganu roku 1998.

Mezi naše nezapomenutelné atlety patří běžkyně Jarmila Kratochvílová. Zlatou olympijskou medaili nezískala, ale dodnes drží nepřekonaný světový rekord v běhu na 800m časem 1:53,28. Na olympiádě v Los Angeles v roce 1984 však nemohla startovat, protože socialistické státy (tehdy i Československo) odmítly účast na olympiádě. Možná by měla i ona zlatou olympijskou medaili ve své sbírce.

Plavání

Jaký byl začátek této disciplíny? V roce 1896 se tři námořníci vrhli do chladných vod zálivu Zea poblíž Řecké pevniny, aby doplávaly přibližně 100m zpátky ke břehu. V raných dobách se olympijské soutěže odehrávaly v řekách nebo jezerech, případně i v moři. Teprve v roce 1908 se závodilo v obrovském 100m dlouhém bazénu, avšak moderní olympijské bazény mají dnes standardní délku 50m a šířku, která poskytuje dostatek prostoru pro 8 plaveckých drah oddělených lajnami. Závodí se na řadu různých vzdáleností, od silového plaveckého sprintu na 50m až po vyčerpávajících 800m pro ženy a 1500m pro muže.

První plavecký sprint na 100m vyhrál v roce 1896 **Alfréd Hajos**. Měl čas 1:22. (jen pro zajímavost takto rychle dnes plavou žáci co se zabývají závodním Plaváním jako já, můj čas na 100m je 1:27). Dnes se již všichni vrcholoví plavci dostávají časem hluboko pod hranici 1 min.

Mark Spitz.

Nejvíce zlatých medailí na jedné olympiádě získal v celé historii olympijských her fenomenální americký plavec Mark Spitz. Bylo to na olympiádě v Mnichově v roce 1972 a to v následujících disciplínách:

- 100m VZ 51,22min
- 200m VZ 1:52,78min
- 100m M 54,27min
- 200m M 2:00,70min

A štafety 4x100m VZ, 4x200m VZ a 4x100 PZ,

^ dalších skvělých plavců bych rád jmenoval Především Američana **Michaela Phelpse**, který získal

v Aténách v roce 2004 pět zlatých medailí.



'fv^y^rb a -/CжyЩ.с J l Â t ^ Ý ^ J - ^ - с L .ifuAjic^rbÁ

^ CrX AícÁÁr /ЧЛ-Ъч^нлП/^-сА cb>\Á .

^і Лй/^' ! ÁÁ/U^ Jjey/jl, StUx, fct, öt^^v

о u X ' SiJls ff/4. ф,кьсC wn-trii*,

Jliy J ytnb', rt^yÁljf Á'Z^X-Oi^.si- x-ufm-<rr.&-

III Л ^ - fÁsru

/X spAstccÁči /

/jr SUKA- 1701 βсJisr /pAA¿¿¿ сJA^UAXVV! jy^O^LnUy /^J^TLOM^

yfizJj&iU ¿xJJ^ff ' obr J/jrvCrfSUUVVn. fir J^nj^ruv A ;

Л/С^ПЬ MULM A^ JLLC¿ /зук ¿UÁu,

3&Ммлу jtžxÁ Ao^ллЛ^, jb^i ^ £Qo jbt as- ^xM^нъ

Mary

\hat{U}^- (hrnut, /Яoыyzы/ \sim /j^ytx^il^ /V /n^ôd^pjl

(\ddot{A}^W^ee . ! Jfiffby fbswj $\Pi/$ $\grave{L}rt^e-$

$fZc<\grave{i}$ $dl<yJLf$ fsunUJf $cL-$ W ^ X ^ / ^ w ^ .

$\ddot{U}Z$ \grave{i} . J / ^ ^ / ^ ^ III - ^ f ^ s ^ J ^ «zu^лMб

Q

UFO

Zprávy o zjevení fenoménu **UFO** jsou známy snad od doby, kdy člověk poprvé vzhlédl k obloze. Mnoho z nich je uměle vykonstruovaných, jiné si můžeme splést s přírodními jevy nebo pozemskými objekty, ale řada z nich zůstala neobjasněná a zařazena do tzv. „neidentifikovatelných létajících objektů“. Okolo 380 000 lidí ročně tvrdí, že se setkali s UFO. Dejme tomu, že 95% jsou podvody nebo jiné fenomény a zbývajících 5% (asi 19.000) zůstává nevysvětlených.

Pozorování UFO

První vážná zpráva o existenci UFO je spojována s „Roswell-incidentem“ z roku 1947. Říká se, že cizí kosmická loď havarovala blízko Roswellu v Novém Mexiku. Od té doby tam byl zaznamenán stále zvyšující se počet pozorování UFO, ať už civilisty, nebo vojáky.

Tvary kosmických lodí

Svědci popisují tři základní tvary kosmických lodí:

- klasický diskový tvar (nejčastější)
- doutníkový tvar (méně častý než diskový)
- trojúhelníkový tvar (objevuje se jen zřídka)

Některé jsou obklopeny světlem, jiné mají nelesklý povrch. Popírají pro nás známé fyzikální zákony, mají úžasnou schopnost zrychlení, změny směru a snad proto je obtížné je vyfotografovat či zaznamenat na kameru.

Druhy kontaktů

Rozlišujeme několik druhů setkání. Některá jsou jen pozorováním z dálky, po jiných zůstávají stopy (spálená tráva a radiací zasažené okolí) nebo dochází k přímému kontaktu člověka s mimozemšťanem.

Známy jsou také únosy lidí. Lidé byli uneseni do vesmírné lodě a podrobeni experimentování a po té si většinou nic nepamatovali. V hypnotickém spánku nebo ve snech si však vzpomínají. Není možné určit, zda toto jednání má podtext nepřátelský, nebo čistě vědecký.

Tři životní formy bytostí

Soudě podle zpráv a popisu zhypnotizovaných osob, můžeme rozlišit tyto základní druhy životních forem:

1- nejčastější druh mimozemšťanů, zvaný také „šediváci“. Jsou malí (asi 1,20 m) s šedou kůží, velkou hlavou, ve které jsou dvě štěrbinové nosy a malá ústa, která se během hovoru nepohybují a velkýma, Handlovýma očima. Lidé popisují, že během kontaktu s takovou bytostí slyší hlas přímo ve své hlavě, což odpovídá telepatické komunikaci. Popisují je jako bytosti bez emocí, nereagující na bolest unesených lidí.

2. Druhý typ má podobné rysy plazů. Jsou asi 1,50 až 2,70 metrů vysokí s robustní stavbou těla. Oči vypadají jako od ještěrky, jejich končetiny mají pouze po čtyřech prstech. Jejich kůže je šupinatá jako u plazů, barvy od zelené až po šedou. Někteří mají ocas různé délky.

3. Třetí druh je popisován jako skandinávský, vypadají skoro jako lidé ve Skandinávii (jsou velcí, blond nebo do červena zabarvené vlasy, modré oči). Snaží se nám pomoci, ukazují nám mnoho znepokojivých zpráv o naší planetě a pokoušejí se nás zachránit před samozničením.

Přátelé, nebo nepřátelé?

Mnoho lidí soudí o mimozemšťanech, že jsou zlí a bestiální a že jejich účel návštěvy je vyhubení lidstva. Tomuto názoru odporuje, že:

- 1. setkání ukazují velkou technologickou převahu před námi. Kdyby nás vetřelci chtěli napadnout, už dávno by to udělali.**
- 2. Už dávno by použili svých telepatických schopností, aby mohli snáze manipulovat s naší myslí.**
- 3. kontakty nemají zjevný úmysl poškodit člověka, i když jsou experimenty na lidech popisována jako bolestivá.**

Pokud shrneme všechny tyto body, existence mimozemských bytostí je velmi pravděpodobná. Stále rostoucí počet zájemců o UFO věří, že nejsme v ohromné galaxii sami.

Kruhy v obilí

Tento jev je znám od poloviny sedmdesátých let, kdy britští sportovní piloti objevili při přeletu nad pastvinami jižní Anglie kruhy ve vyrostlém obilí. Tehdy se soudilo, že jsou způsobeny jakýmsi zvláštním druhem „větrného víru“, což bylo u tehdy jednoduchých kruhů vcelku přijatelné vysvětlení. Samozřejmě, že vystoupili i ufologové se svou teorií a prohlásili, že se jedná o stopy po přistání UFO

Již od počátku vzniku tohoto fenoménu se kruhy objevují na polích s pšenicí, ječmenem a někdy také s řepkou, žitem a ovsem. Vznikají výhradně v noci, nepozorovaně a v blízkosti pravěkých sídlišť a mohyl.

Koncem 80.let totiž došlo k velkému zlomu. Na polích se neobjevovaly už jen jednoduché a obyčejné kruhy, nýbrž i složitější obrazce, piktogramy neboli agroglyfy. Nejnapadnějším znakem piktogramů je vysoká přesnost všech prvků, ze kterých se skládají. Mezi ně patří spirálovité položení stébel, okraje narýsované jakoby kružítkem a to vše bez jakéhokoliv poškození stonků. Stébla nejsou popraskaná ani polámaná, nýbrž leží buď rovně nebo jsou trvale ohnuta a rostou dál ve vodorovné poloze se zemí.

Odhaduje se, že přibližně 70 procent všech kruhů je dílem podvodníků - napodobitelů. Kdo však vytvořil oněch zbývajících 30 procent?

Kdo a jak tedy tato umělecká díla vytváří?

Vědci tvrdí, že tyto piktogramy nelze bez pomoci počítače vůbec nakreslit, natož jej vytvořit venku na poli. Bylo by příliš složité tvořit piktogramy přímo v poli a nezanechat přitom žádné stopy a šlápoty. Jediným logickým postupem se zdá být použití počítače, celý obrazec naprogramovat, pohybovat se přímo nad polem a nějakou energií na principu vlnění z počítačově ovládaných trysek vykreslit obraz do obilí. To je ale jen teorie.

Jisté je to, že pravé piktogramy nejsou v poli vytvářeny vyšlapáváním, nýbrž něčím co nad polem létá a dokáže přesně manévrovat. Jestli se jedná o model letadla s laserem, ovládaný člověkem či jeho počítačem anebo se jedná o stroj UFO mimozemského původu nelze zatím posoudit.

Příloha č. 2

protokoly se zaznamenáváním změn na dřevině

POZOROVÁNÍ DŘEVINY

Zpracoval(a): Bára Bauerová

1. Název dřeviny: Lakva (břeštní pilovíla)

2. Umístění dřeviny: / u U o ^ c L ; i J ^ / , g , p l ^

3. Obrázek dřeviny:

b. Bližší informace o dřevině:

TŘESE Ú

V i l c \ ; t < \ ¿5c\Ku\ Kp

X /TVljArtiCLriTúJM/nv Acikijú&aymJ AT JoXoidJlu,I ÁrAxli /v^jJÁlcnx/hflý
ÁjilhjVUX)/(Tbcnjaj jLotjJdyno^) \$4jj/uoojn., !fjjc0T7U M; /mjÁcJlíj
^ÚQJC jy<tmj., j j u r vi<v) Afntitudv AiÁymcr A^lwm! , Á^cWnoJ
JlJ AJXWIo-ihIA) djt fy OKU ¿ICKJVÓ IIÁLj/ JÁjOUJ AM*^0,
ÁsLIntJdjL/ /¿aM^ucaJjlAJ flílaAÁj lítt dj/ /muxjo irtcnvia-u^J IXQJ^XXJ.
-JOvtlsu ar čbJrniKj ojí, ny Ř/peJ/nm. ÁvíJaj/ Motu jJvnsú, ar ^tíjxzlo
PMIAKIL ÁJZOJMÍj ttmoiKiúJ koLmjhrKJ /irtlhl. fí/yj^/ ^AnvTtxJ.
j^/TM/rU ÁrCT7)Ut /mxxi At' mlxJbC lyJjuÁo<JJ Čim^ÁmAfMj
ÁjuJZW ÁLÍJWW JZJbkcínxx! MAAXVSachxj Ivjtawj Jlxsoi^, finn)
ÚOJCLxj JulAm. A čbúlajjblmo MASrtvrv. ArLxJLiy <v /vtkj^riaj.^TUIMJ
XčJLcKJUoiynjC Ájcc^J- riJl;. éjytitoi^xMj -°<L AÁas-m/T'. AIMTTKG^OAL

6. Pozorování (popis změn, je jich rychlost, obrázky aktuálního vzhledu,...):

řydeiq

Ws» čo m zPezd'cVcJc*^{•z}
W

Ne
tí %oXwimj Mj ,/nLc



-JžV^Uj

i~ode.ii

zraslly *lisly*

/ÁK, J^cL yrmýL .AsvéMj

*

fyndden I
*áa.«** *daíiÁhn* O H

Oc J S e m

POZOROVÁNÍ DŘEVINY

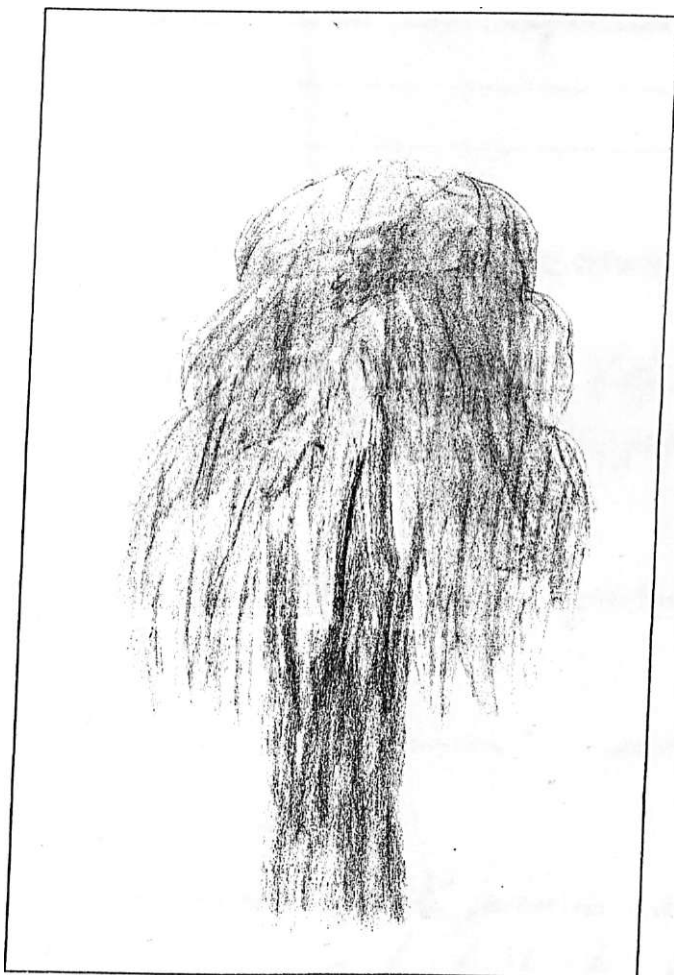
Zpracoval(a): _____ ú ^ L

U

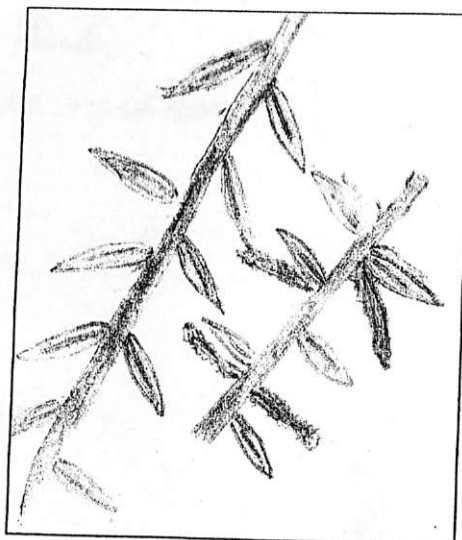
1. Název dřeviny: _____ - S á l i x X. Se. Pí, (c, V o t i s

2. Umístění dřeviny: _____ ' i _____ v.⇒

3. Obrázek dřeviny:



4. Detail větve (pupenu, listu):



5. Bližší informace o dřevině:

S j U / t, ArtAn/r Á7j /»vJAixkAk/ / , sJs?; % ÓIU sÁ

JLiS^j ž sZm/jv^^/LS' /

•čLdrf/^. " /in Si -ít'/ j_yyy^ij_

1 č/Jesvy^ s^Tis § ^/tsrfj/si,

*lisby
honer. mají autěny
výška: 20 m*

I Z. o^s—čč^čŽUi i.

-ÁjxVJTJ Ž.JUČ&C^ SAJtAfVT^j^C.

c^Atí sjWAt&Lx/! álIjiaM^ IjJyuAt

^bdlv' Aswua {jivy^ At'dxyi ÁA> /*Jjjfo/Y\ 'axJýtx^ *

pozorování (popis změn, jejich rychlost, obrázky aktuálního vzhledu,...):

⁵ \ o OF, z út' /i^rrjC jJL -fybcnn-u .síJíc/to-- ^YyT,

to /inscrtu^j ýčyórcts ^-č^/efceJ'

£ Tloj /iftjsicrLÁ/y jvcv^,' ^aJ^vJ

f - y y

'

1

éj&kJty Ásn^UAVL /čLjJj^ýCtSCct' cu /irtJbs

^ L y Á ^ ^ . á í a o L ÁrtAsfJL J ^ o L ob^bX

¥ i

POZOROVÁNÍ DŘEVINY

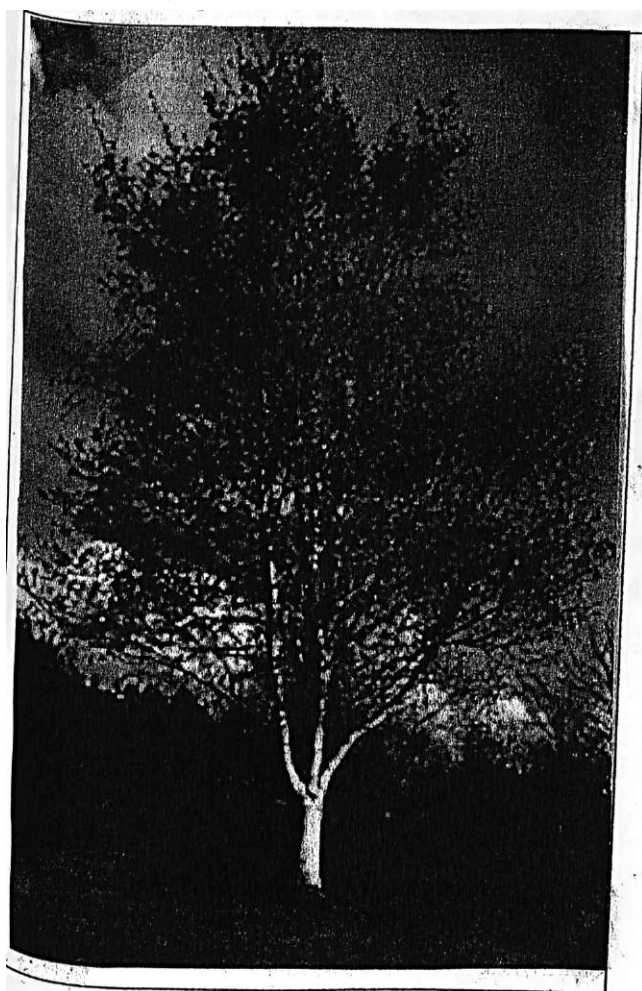
Zpracoval(a): HxcZck__SvnWteró.

Usázev dřeviny: _____ ke/ok om"

žjJmíSťění dřeviny: O y/torya?..!o, \i>nrLcjo(ncUÓ.

^Obrázek dřeviny:

i



4. Detail větve (pupenu, listu):



¿LgližŠí informace o dřevině:

~fi±e-: ro^přad břizov.y^rool-Vofizov. Bříza j^V/ břízo. bmMav«y>e,+d v,rU

•faiS» I>UA.jf ÁtAgl^Aút^Mi. P^Jde^ JmaX.

/¿Muká, wpSuJ*'. ¿jyb*'^XtUý vyxfir e>

/Mj/y /nA, AMKWb AT MaiLu^ pAcht/lo. (jt/Uosj. // /Miádo/Mts //¿ÍiHjČÁArAs

Jhs£cUC¿Aň^J/ML/aC ^¿rfotí,yuZň»/' AL, oMňfM^AtJrOÁUs, MttAj. {tLOCL* 'JtjU#g.

f^mdiiK/y f*i>MHdi/ÁjxLMÍ,(ÁMÍ, ^

s®>daZjuČLfu>/iL.¿pfoAft A>JjL:«. %>4y Ax.

l /m^ Atkl A l f a (AMÁifyý ¿¿¿MM/A*tU jV^MoUol ÓUiUL, JCJM^JÚJjL.

^ j W ÍÁikt f fo i Á Á f lany otviAuái A l A t U j i * ^ ^ s J . j u t r l f U Z
^U^.mũj^fsodu^^ ^ "(>0 AL. *IOírlaU^d'Uws- WitpJiHj AÍM/^¿r^Jjt+úé/IMM; MC&L
0

pozorování (popis změn, je jich rychlost, obrázky aktuálního vzhledu,

Sjrovn jt úř»£)no\j. Oe »a heh, poír Vsfc?.

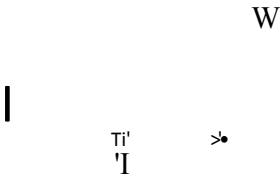
POZOROVÁNÍ DŘEVINY

Zpracoval(a): Min

LNázev dřeviny: _____ (^o^yvAta AkqWa^

čJJmístění dřeviny: ^JL. k^la^

čObrázek dřeviny:



4. Detail větve (pupenu, listu):

¿LgližŠí informace o dřevině:

nnL duSm^ CÁ& WÍ/IMX .^(/jU^crm jg. ftm^xr^Aooi^A^/mL^A^.

•^irr rvmtXja^Á ^Lfe/Avc at^KWCU. ^OUJMM-X ^rlreoutiyAg. Jkuiít ícwA^x -

-QjMAf/w (itisruAL^iloviAá li/A^ ^o u; niijjLle^fridllctuJMo. a, uclA^ÍXO^P. .

-tuj^dgg/m 6 C/m •¿Sfecct^ miL^Dtí - i W ^ prACv nr /k ^

&ŮXAA. ^ iě>A\,kutD&OWYH , M n x1/TA flAfrkftW* _

-ůÁÁSh^ñ AjnfM/t. moynxA. Mr.AmiL Ar ^t^T A W.

^Pozorování (popis změn, jejich rychlost, obrázky aktuálního vzhledu, ...):

- ^oWoo, ^t ^rt/Ld ita&o-, ^ctkxr Avccym a. cU)ór*vti. cteríterívtj^

yC AKWVC . . . n • . /

l/&.0*

^ ^ <*ÁS. A^ ou ^

POZOROVÁNÍ DŘEVINY

Zpracoval(a):

Kty?W v o,

1. Název dřeviny: L i j t %

2. Umístění dřeviny:

3. Obrázek dřeviny:

5. Bližší informace o dřevině: _____ ě c d ^ j

Aí ^Ovya VžoVy / lStT^CA/ † Opaf(XAIXj 0,trov^ - JSOU

-gi-dfA- ^rrsW, ě ě -ji i i k Á . KsieAy___flVžIW___"StImU a 5

-gy&He v^YM . PocX^ ri/nukfil - KvjeW. ^ "QetViAjJ „

-lípa -^AVxrwy p?\VpV'"% Y<al drulu.V ,I+ew' j<;n<> dramovern 1/

7~ ; Sewrh!. †DQ^LQUk - _____ <x \ev^Viho, v

NaoV4: Uo

-bedny , Kf^V-Vj | p^Vlv^V^i rjytAfoxi q pooíobyHL |Jg- lo -RN-sl fap

ifglm^ ^rvn -yrcJcg t'c^Wř«»^ » 2.- 'Z V i t é h o U/Lq

lyra běly gVrguica- jvtfnole, T>ebo r^

0 I 3 \
O 0-/ ifů lina, dĀIAJ^gBř- riQ o K VA pr^V/Q %VvT a

^.Pozorování (popis změn, jejich rychlost, obrázky aktuálního vzhledu, ...):

^ ^ ^ vjsεA\ē

4 v^rnjúh! *

Λ Λ

^•H i _ J.

H (X \ ^ v . „ .)

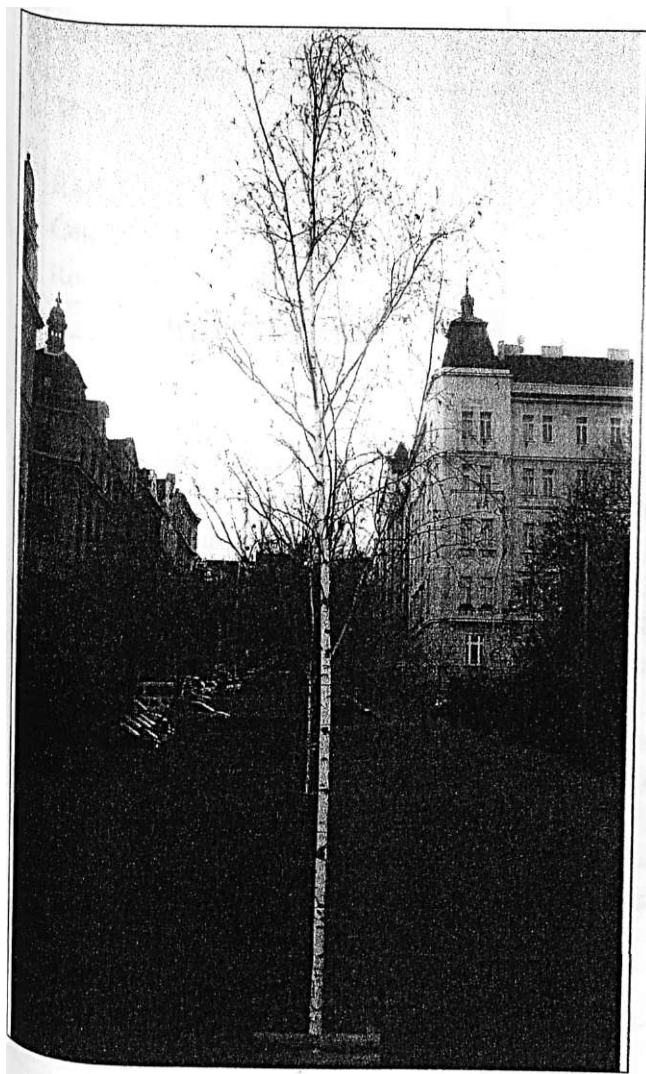
POZOROVÁNÍ DŘEVINY

Zpracoval: VlácTa Chornous

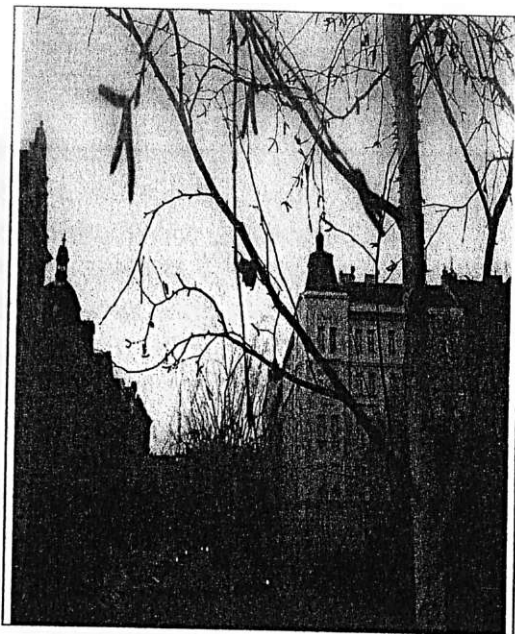
Ujgzev dřeviny: Bříza bělokorá

^Umístění dřeviny: park

^Obrázek dřeviny:



4.Detail větve (pupenu, jistu):



Bříza bělokorá

Bříza bílá je listnatá Bříza představuje nenáročný rychle rostoucí strom, dorůstající výšky až 25 m. Bříza bělokorá vyrůstá jako statný strom. Původně byla ves nazývána Sřízou, od roku 1575 se jmenovala Německá Bříza a po druhé světové válce byla přejmenována na Českou Břízu.

Vědecká klasifikace

Říše: rośliny (*Plantae*)

Podříše: cévnaté rostliny
(*Tracheobionta*)

Oddělení: krvtosemenné
(*Magnoliophyta*)

Třída: vyšší dvouděložné
(*Rosopsida*)

Řád: břízotvaré (*Betulales*)

Čeleď: břízovité (*Belulaceae*)

Rod: bříza (*Betula*)

Binomické jméno

Betula pendula

Roth, 1788

Bříza bělokorá (*Betula pendula*), také bříza bradavičnatá nebo bříza bílá je listnatá dřevina z čeledi břízovitých. Je to zdaleka nejhojnější druh břízy v Evropě. Důvod jejího dalekosáhlého rozšíření od jižní Evropy až na daleký sever, případně do

^{od} Povídkách výškových poloh alpských pohoří Evropy, spočívá v její nenáročnosti a odolnosti vůči nepříznivému klimatu. Pravděpodobně přitom hraje důležitou úlohu její

[^] Padně bílá kůra, která odráží podstatnou část dopadajícího záření. To se zdá být,

[^] jména na silně a vytrvale osluněných místech, velice účinný znak přizpůsobivosti.

Bříza představuje nenáročný rychle rostoucí strom, dorůstající výšky až 25 m, který je

[^] sto používán a vysazován při rekultivacích krajiny či osazování exhalacemi

Vesměšného území. Je to typický pionýrský druh, který je velmi aktivní při kolonizaci

[^] Ustlé kulturní krajiny (opuštěná pole, louky, ale především skrývky, výsypky apod.).

J hospodářských lesích však bývá často vnímána jako plevelný strom. Její dřevo dobře

^{or} i kůra hoří i mokrá.

Vzhled

Bříza bělokorá vyrůstá jako statný strom, popř. i jako zakrslý stromek vysoko v horách nebo na severu v chladném podnebí.

Koraje v mládí a na větvičkách hnědá, posléze se mění v bílou, příčně se odlupující korku, která je neocenitelnou pomůckou při rozdělování ohně v přírodě. Větve nižšího řádu a letorosty bývají často převislé (odtud název *pendulá*). Pupeny špičaté, lesklé a lepkavé, odstávající. Listy trojúhelníkovité, zaoblené, okraje listů pilovité. Samčí Jelnědy převislé, 4-7 mm dlouhé. Plody - drobné nažky jsou asi 2 mm velké a lehké (rozšiřují se větrem na velké vzdálenosti).

Jako jeden z našich nejtypičtějších pionýrů obsazuje narušené půdy antropogenní činností (např. skrývky a výsypky), nebo paseky a požářiště, prostě všude tam, kde je dostatek světla a alespoň minimum vláh. Její semena (i semena ostatních pionýrských dřevin) dokážou díky své malé hmotnosti překonat velké vzdálenosti a uchytit se tam, kde jsou pro ně přijatelné podmínky. Zakládají iniciální stadium lesního ekosystému např. spolu s borovicí lesní, ve vyšších nadmořských výškách např. s jeřábem. V ochraně těchto porostů se v dalším stadiu lesního ekosystému zmlazují náročnější, tzv. klimaxové dřeviny. Jako klasická pionýrská dřevina má rychlý růst v mládí, brzkou Plodnost a nízký věk.

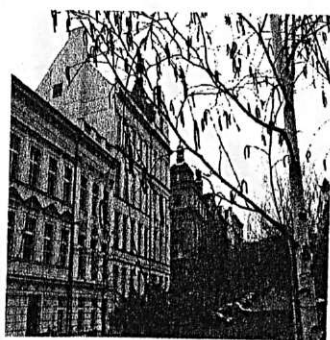
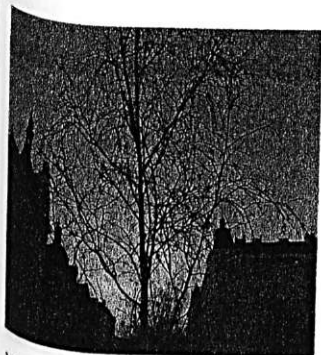
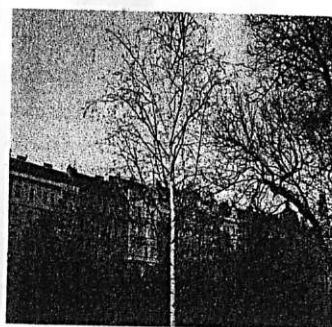
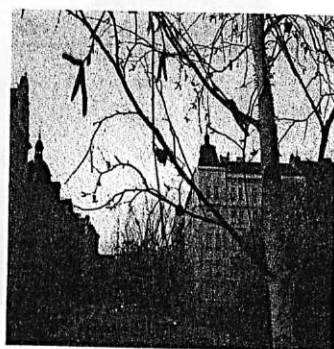
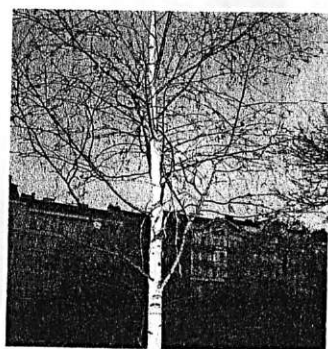
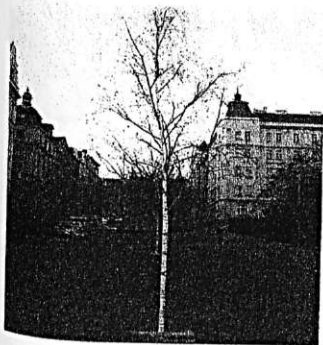
Výskyt

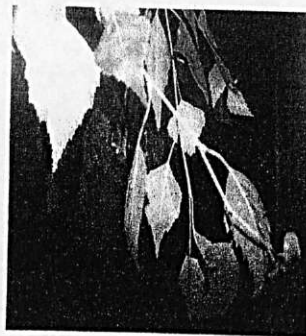
^imo zmiňovaná stanoviště, kde se vyskytuje téměř v monokulturách, (paseky a Sluněná místa s narušenou půdou, skrývky, výsypky apod.), je jako příměs přítomná Prakticky ve všech lesích (mimo lužní) od nížin, přes pahorkatiny až do hor, kde ji sřídá její příbuzný druh bříza pyřitá.

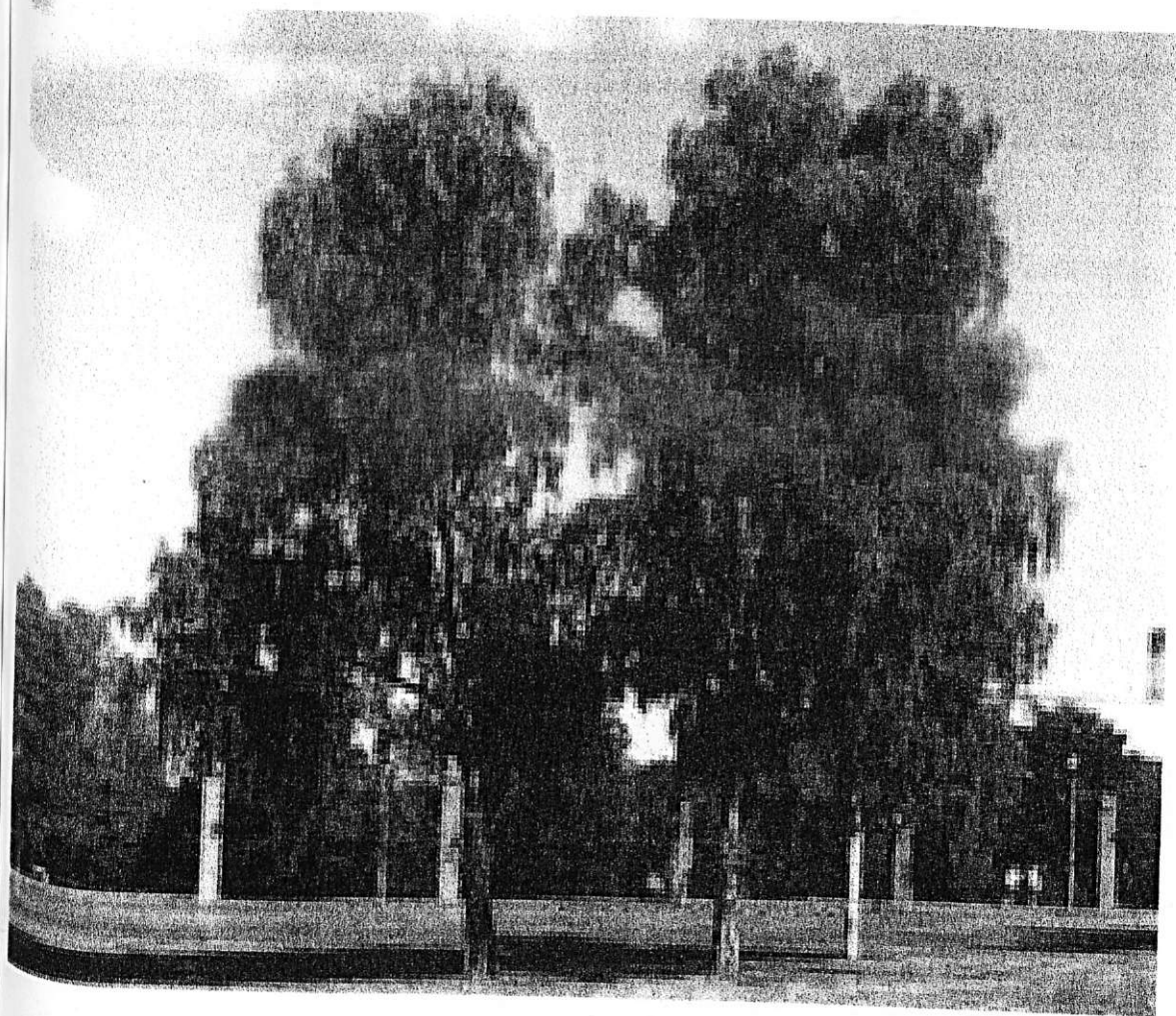
^sáhové látky

^ilý pigment kůry obsahuje triterpenický pentacyklický steroidní alkohol betulin s ^íflogistickými vlastnostmi.

Pozorování (popis změn, jejich rychlost, obrázky aktuálního vzhledu,...):







Příloha

- Kubismus
- Auta
- Graffiti
- Pevný disk
- Hudební značky
- Fotografie
- Planety naší sluneční soustavy

148.9-1332

Kubismus

^kuiiÁfrJfrb i ß i s ,м

/

/(/ThjUrUs

Judi^fivus Aj-^vç^ /iT^Jur

¿chisy <jL, /TlVPscJ^s Mslfós

» оБл^&ГБ/ ¿tsfcX^XlbjLsO

/ C л э " . ^u^i j u j u u y ^

l /ГЦ^хyny

Arù/uTUy/ CuL ^¿(/u^yny ir

A /t&a-čéLc , ^s^^yvi^rv^/

predmet byl

Ato- nejpednodušši

fantasie

iŽiA , c¿y

(-^y^ /fcdbfU^Us 'předměty,

<l'\$-4a,juL ! / ^ Á -t&tzu^aIlz sTrv-n&Jur ýi/ul/ÁJu .WUh^s^Úy^k.

jufidij*-' • ^í^V/f'toí ^YГЦy^/- ^VÍC^Ó ^éb-^yioC^'d^rrusit/ZL

.ttuamI ЛЯАЛ/Í ý^olLjn^

- a vytvořil nové 'prostorové'
velký dopad na umění

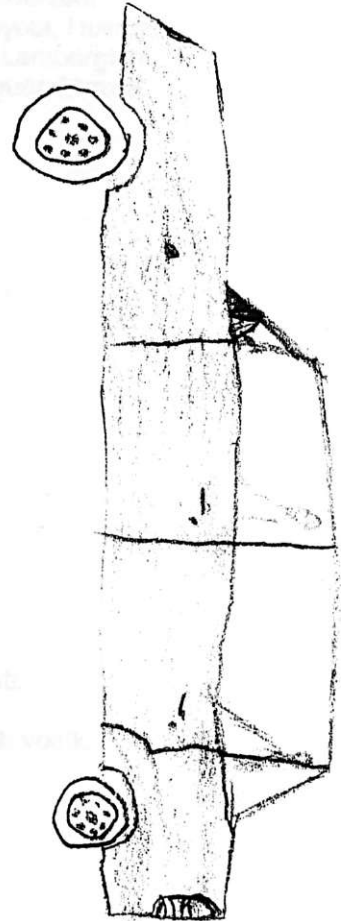
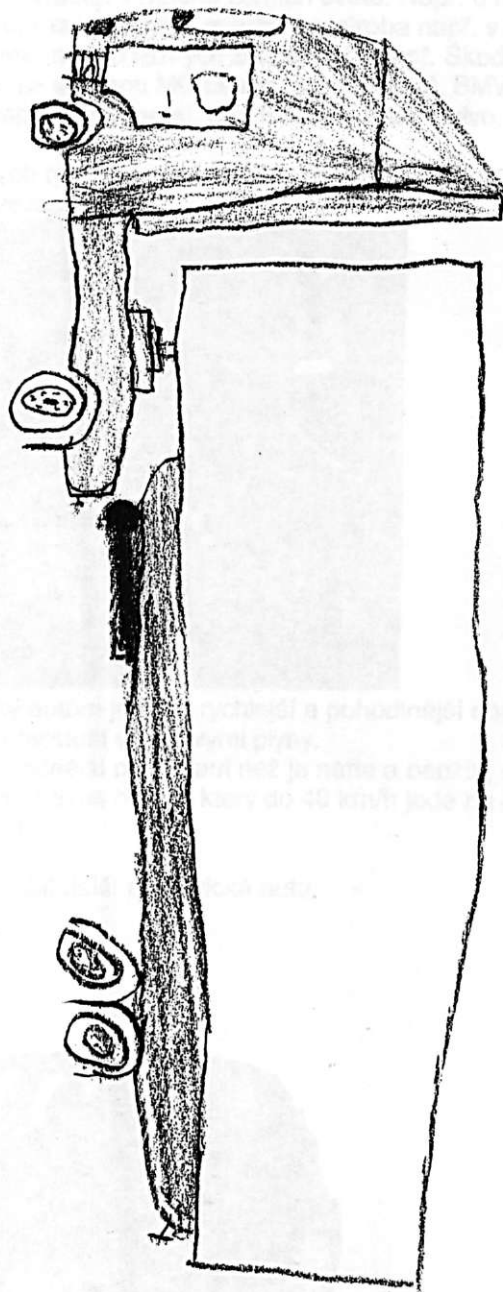
•VTjsvxffc /Ttcrv^cf^ MWZÁGÁ^Á.

(JMAISviasitiua (Л

¿tjty^riAAs-rrbUA Â

iJLJ. cL^JiLc .M^I¿¿LJUL

Б-Blx^ í /Ka^M^Jajt Cjiy



O autech

Motorové auto bylo sestrojeno na konci 19. století. Ze začátku to byl luxus, který si mohli dovolit pouze bohatí. Ale Henry Ford v USA vyvinul nové metody výroby velkého počtu součástí, známé jako sériová výroba, a tak si auto mohlo dovolit více lidí.

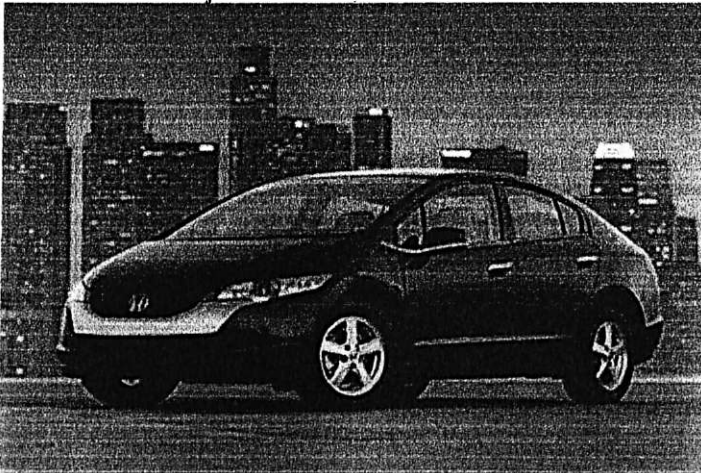
Auta se začal vyrábět poté, co byl roku 1876 sestrojen spalovací motor.

Po skončení 1. světové války (1918) byl další rozvoj automobilismu negativně ovlivněn nedostatkem pohonných hmot, který prakticky zrušil výrobu sportovních automobilů.

Až po skončení 2. světové války (1945) se automobilový průmysl začal rozjíždět.

V současné době se auta vyrábějí v mnoha zemích světa. Např. u nás, USA, Japonsku, Korei, Německu, Švédsku, Francii, Itálii a rozjíždí se výroba např. v Indii, na Slovensku. Díky tomu na ulicích vidíme mnoho různých značek aut - např. Škoda, Ford, Toyota, Hyundai, Mercedes (také spolupracuje s firmou McLaren pro formule), BMW, Citroen, Lamborghini, Opel, Peugeot, Ferrari (vyrábí také formule), Alfa Romeo, Audi, Volvo, Lexus, Jaguar, Mazda, Mitsubishi, Nissan ...

Dále vidíme mnoho různých typů aut např. sedan, kombi, hatchback, SUV. Paleta barev aut je také velice široká.



Určitě můžeme říct, že díky autům je život rychlejší a pohodlnější oproti minulosti. Bohužel také, ale auta ničí ovzduší výfukovými plyny.

Vědci se nyní snaží najít vhodnější pohon aut než je nafta a benzín, ekologičtější vodík. Existují hybridní auta - např. Lexus hybrid, který do 40 km/h jede na elektřinu a při vyšší rychlosti na naftu.

Doufejme, že se podaří vyrobit další ekologická auta.

can't

can

ă¹

iUAM^, ЙДгОХ ħfc ^ i ħ ^ ^ *Atylyfisisu/* д с Ц А * !

O ^ *l p J* ^ *rnipMT* *СЪМА-* (*ħ*
ÝÍÍ.

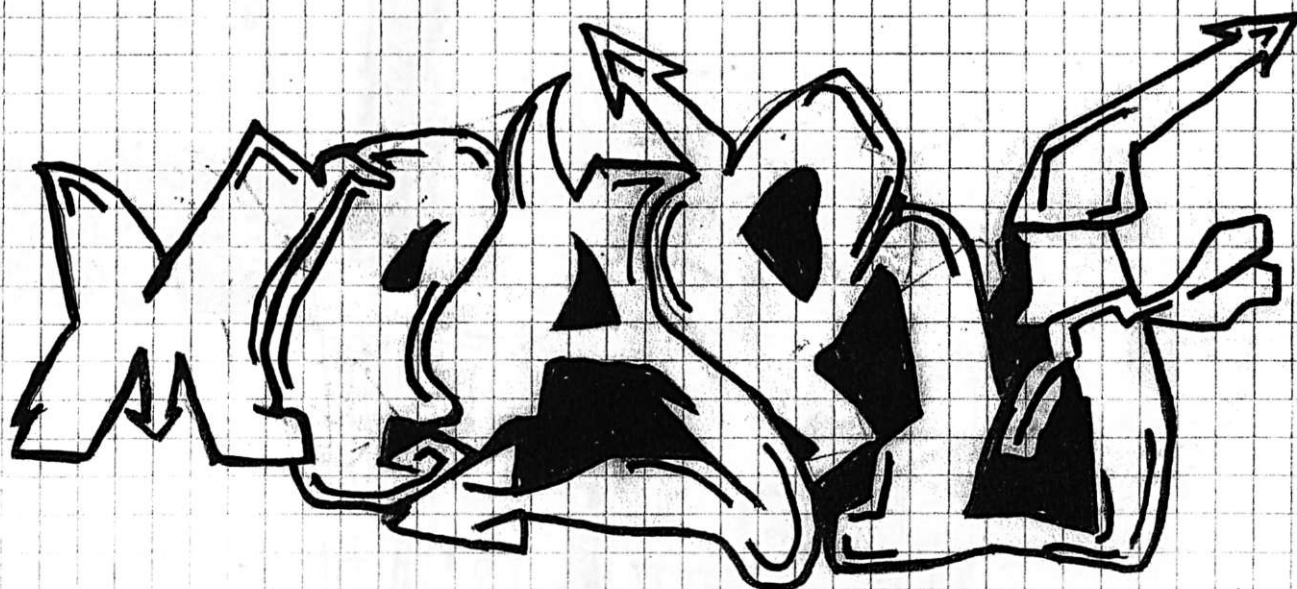
ЛГ *Бо.* *M u L* ^ *L* *БЫЬЦЛ*^ *СÁÁ* ,*V-casa*).

;
л X ^ r ^ u a í L v л г ħ ^ ^ *и я*

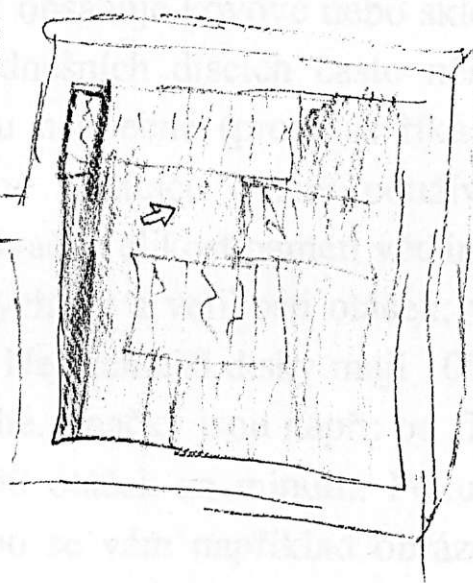
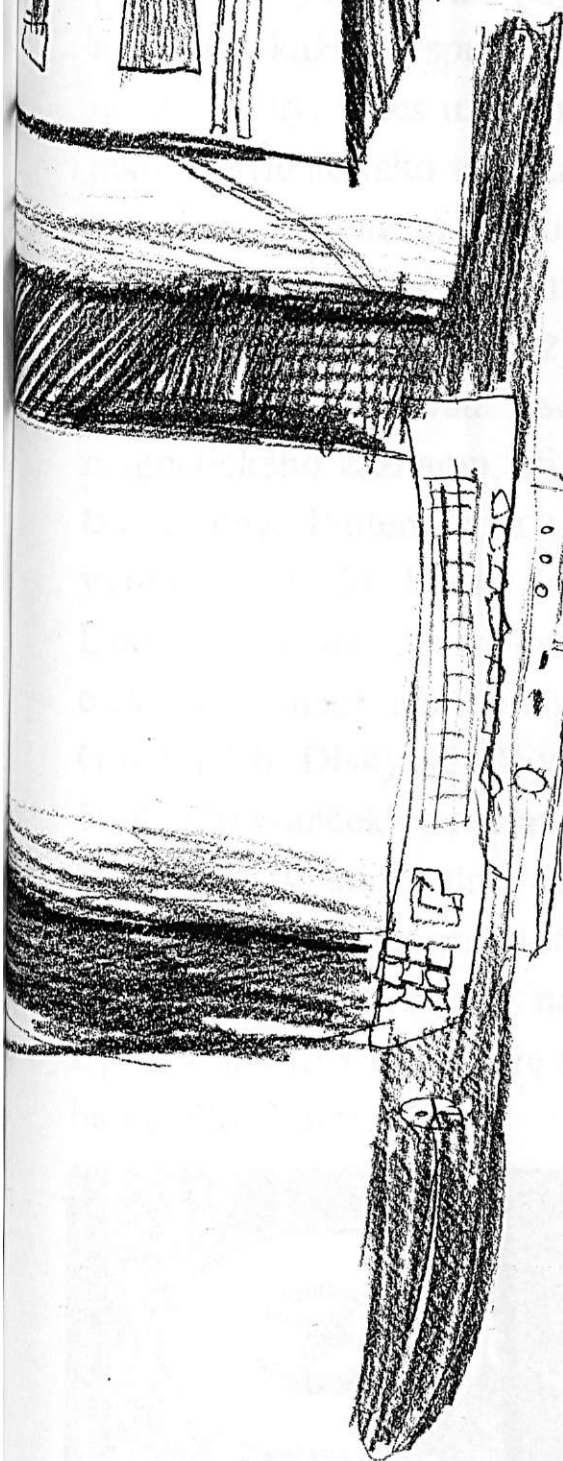
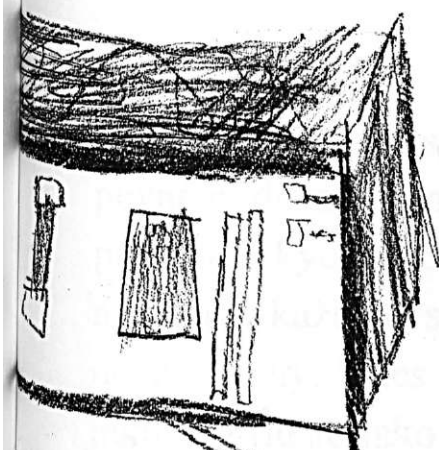
i ^{*k(K.İ>bA<γ*} ^ *A J* ^ -щ и ж 'i-*OrfaL* *v Msuvs* о ^ L ^ i w ^{[*Лс-* /*twWtX*}

Xbssvf / ! ħ *j* ^ *M v l l* *hmMs* (*âJty*^*A** Ъ ^ Ъ *Ы* ^ *X M* ^ *u*

tUsbiL *far* *СβJbvvL-* *HLAKy* *iffiJU*^' А •М' *a&Uvis* *ŮA*^*Ái*.

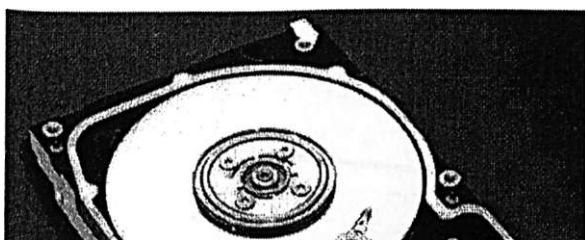


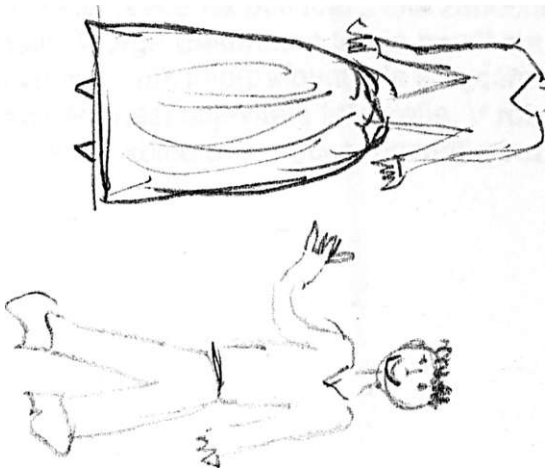
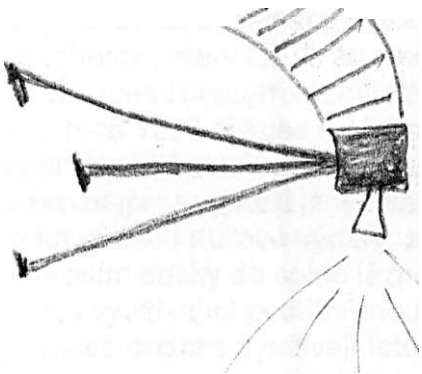
PEVNÝ DISK



PEVNÝ DISK

Pevný disk nám slouží jako prostor kam ukládáme svá data. Na pevném disku máme uloženy všechny své systémové soubory. V prahistorických dobách počítačů, když ještě nebyly pevné disky, bylo nutné při každém spuštění počítače nejprve nahrát soubory pásky nebo diskety. Dnes už to není vůbec nutné. Fyzicky vypadá harddisk jako CD tlusté jako tabulka čokolády. U něho je raménko, které umí číst data a přenášet je do programů. Po každém spuštění počítače slyšíme ono známé hučení harddisku, to se rozkmitá raménko nad diskem. Pevný disk se totiž současně začíná otáčet a připravuje přenos dat do paměti. Data jsou na pevném disku uložena pomocí magnetického záznamu. Disk obsahuje kovové nebo skleněné desky - tzv. plotny. Ploten bývá v dnešních discích často několik (1 - 3, výjimečně až 5). Plotny jsou neohebné (proto se říká pevný disk). Dnes se pevné disky kromě počítačů běžně používají i v jiné elektronice, např. MP3 přehrávač. Velikost paměti většinou kolem: 40 Gb-300 GB. Disky se liší v rychlost a velikosti otáček; většinou mají 5600-7200 otáček za minutu. Nejrychlejší disky mají 10000 otáček za minutu[^] ale ty jsou hodně drahé. Značky jsou např.: od firmy Western digital:Raptor a ten má 10000 otáček za minutu. Pokud máte data, která vám nejdou otevřít nebo se vám například obrázek ukáže jen z půlky, tak to znamená že máte poškozený hard disk. Přibližná cena harddisku: 2 500 Kč.





Fotografie

Princip fotografie byl zjištěn již za doby Aristotela (Filozofa 384-322 př.n.l.). Když byli dva pokoje jeden ve kterém byla tma a ze druhého by skrs díрку mezi pokoji svítilo světlo do tmavého pokoje tak ve tmavém pokoji se na zeď promítalo to co bylo na druhé straně.

Ve starověku udělali tento způsobu menší do krabice, no a obraz, který se jim tam objevil tak obkreslili (období renesance).

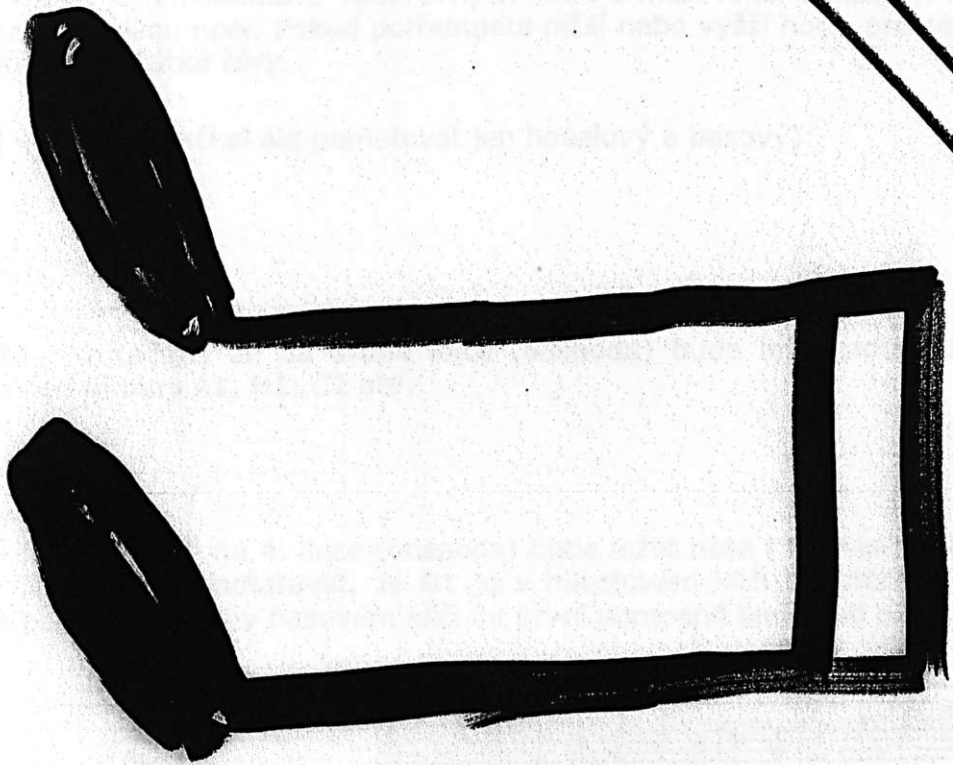
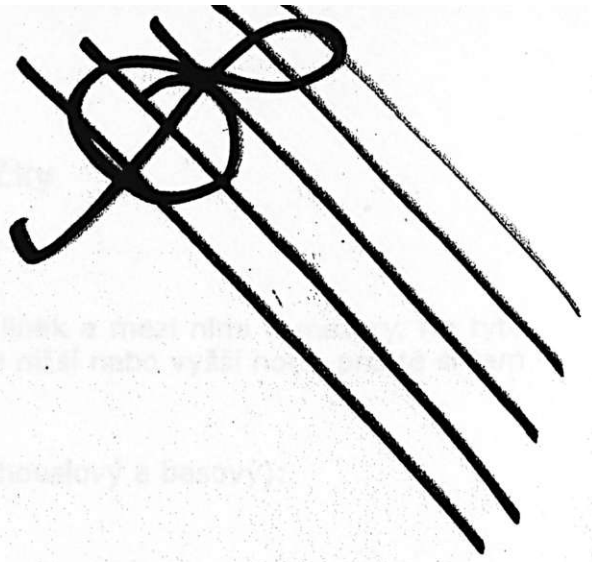
Za první fotografii je považován snímek, který zhotovil roku 1826 francouzský vynálezce Nicéphore Niépce - na vyleštěnou cínovou desku pokrytou syrským asfaltem .Vznikl ve fotopřístroji, a čas expozice byl celých osm hodin za slunného dne. Ve stejném období v Anglii Talbot nanesl stříbrné sole na voskovaný papír a dal ho do camery obscury, a velké plus této fotky bylo, že se dala kopírovat.

Negativ se přiložil na druhý papír a vznikl positív tudíž kopie.

Postupem času dali na sklo ty stříbrné sole. A tak byla kopie kvalitnější. V roce 1874 Joro Eastman vynalezl filmový svitek.

Vynalezl fotoaparát ve kterém použil filmový svitek. Ovládání bylo velice jednoduché, jen jste mačkal a o fotografii nebylo potřeba vůbec nic vědět a tak se fotografie rozšířila mezi lidi.

Tento zdlouhavý proces se ukázal býti slepou uličkou a Niépce začal experimentovat se sloučeninami stříbra, přičemž vycházel z poznatků Joanna Heinricha Schultze, který zjistil, že směs křídý a stříbra tmavnou, pokud jsou osvětleny. Jacques Daguerre zdokonalili existující proces na bázi stříbra společně. V roce 1833 Niépce umírá a nechává své poznámky Daguerrovi. Ten, přestože neměl příliš zkušeností s vědou, učinil dva klíčové objevy. Zjistil, že pokud stříbro nejprve vystaví jódovým parám, pak snímek exponuje a nakonec na něj nechá působit rtuťové výpary, získá viditelný a nestálý obraz. Ten pak lze ustálit ponořením desky do solné lázně. V roce 1839 Daguerre oznámil, že objevil proces využívající postříbřenou měděnou desku, nazval jej daguerrotypie. Podobný proces dodnes využívají fotoaparáty. Francouzská vláda patent koupila a dala jej ihned k volnému užití. Na druhé straně kanálu La Manche, William Fox Talbot objevil již dříve jiný způsob, jak ustálit obraz získaný pomocí stříbrné expozice, ale udržoval jej v tajnosti. Poté, co četl o Daguerrově vynálezu, Talbot svůj proces zdokonalil tak, aby byl dostatečně rychlý a citlivý pro snímání lidí, a v roce 1840 oznámil vynález calotypie. Listy papíru potáhl vrstvou chloridu stříbrného pro vytvoření okamžitého negativního obrazu, který může být použit k vytvoření libovolného množství kopií, což se podobá i dnešnímu běžnému negativnímu procesu. Talbot si proces patentoval, čímž značně omezil jeho používanost. Po zbytek života pak soudní cestou obhajoval svůj patent a nakonec svojí práce na poli fotografie zanechal. Později ale Talbotův proces zdokonalil George Eastman a ten je používán dodnes. Také Hippolyte Bayard vyvinul způsob, jak fotografovat, ale s oznámením vynálezu se zpozdil a není proto počítán mezi objevitele fotografie. V roce 1851 vynalezl Frederick Scoty Archem mokrý kolodiový proces, později použitý Lewisem Carolem.



Hudební značky

Na notovém papíře je natisknuto 5 vodorovných linek a mezi nimi 4 mezery. Na tyto linky a do mezer se píšou noty. Pokud potřebujete nižší nebo vyšší notu, prostě si tam přikreslíte ještě další krátké čáry.

Klíč=Existují 4 druhy (stačí si ale pamatovat jen houslový a basový):



Houslový klíč - označuje, že na druhé lince (odspoda) bude ležet nota G1 (dále nahoru pak následují tóny A1, H1, C2 atd.

Basový klíč - označuje, že na 4. lince (odspoda) bude ležet nota f (o celou řadu tónů níže než F1); Je dobré si pamatovat, že C1 je v houslovém klíči umístěna na první pomocné lince pod osnovou a v basovém klíči na první pomocné lince nad osnovou.

	C1	D1	E1	F1	G1	A1	H1	C2	D2	E2	F2	G2	A2	H2	C3
C D E F G A H c d e f g * h	je točárkovatá oktáva dvoučárková oktáva														
velká oktáva «udá oktáva															

Dále existují ještě tenorový klíč a altový klíč, ale ten budete potřebovat jen pokud budete hrát na trubku.

Nota=Not je jich celkem 12 a zapisují se do notové osnovy jako do tabulky nota po notě, jak jdou v písničce po sobě. Je třeba vědět, jak se který tón na vašem hudebním nástroji jmenuje. Existuje 7 základních tónů - C, D, E, F, G, A, H a potom následuje celá řada zase znovu. Tato kompletní řada 12 půitónů se nazývá oktáva:.

Když zrovna nic nehrajeme, píše se do not "pomlka". Její délka vždy odpovídá "v y n e c h a n é" notě. V y p a d a j í t a k t o

<u>l</u>	<u>i</u>	<u>l</u>	<u>i</u>	<u>n</u>	<u>l</u>	<u>l</u>	<u>l</u>	<u>f</u>	<u>n</u>	<u>l</u>	<u>m</u>	<u>i</u>	<u>l</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>W</u>	<u>W</u>	<u>M</u>	<u>f</u>
celá	půlová	čtvrtá	osminová	šestnáctinová															

Každý takt v písničce má stejný počet dob do všech taktů v písničce se vejde stejné množství not o určité délce, např. čtyři čtvrté noty.

Tempo= Vyjadřuje se ve zvláštní jednotce - totiž počtu čtvrtkových not za minutu, zapisuje se to třeba takto: J» 120. To znamená, že zahrajeme 120 čtvrtkových not za minutu, lépe si to představíme s metronomem. Tempo se dá zapsat i pomocí italských slov: Moderato = mírně - pomalu, Andante = zvolna, Allegro = rychle, Allegretto = o něco méně rychle.^N

Legato / Ligatura= Legato tak zvané "sváže" dvě (a více) not takovým obloučkem.

Koruna= Na konci písničky se občas poslední nota libovolně prodlouží.

Akcent= Pokud chceme zdůraznit jen jeden ton, klademe na něj akcent.

Staccato= Zkrátí notu a ozve se jen takové píputí.

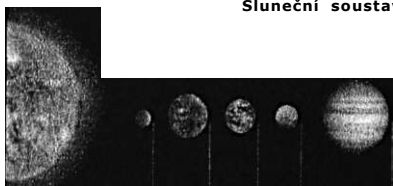
Dva základní modifikátory (předznamenání) jsou **křížek** a **béčko**. Toto předznamenání notu buď zvyšuje nebo snižuje o jeden půltón. Pomocí těchto značek tak vytvoříme dalších 5 not, které nutně potřebujeme k označení všech tónů v rámci jedné oktávy.

Symbol křížku je #, béčko má symbol b. Tato předznamenání se píše za jméno noty; například F# je nota Fis, A b je As. V notovém zápisu se však píše bezprostředně před samotnou notu. Křížek (#) zvyšuje notu o jeden půltón. K názvu noty se přidá koncovka -is.



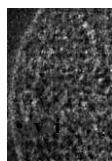
- **Sluneční soustava**

Planety sluneční soustavy: Merkur, Venuše, Země, Mars, Jupiter, Saturn, Uran a Neptun. Největší podíl na hmotnosti Sluneční soustavy má Slunce, a to 99%.

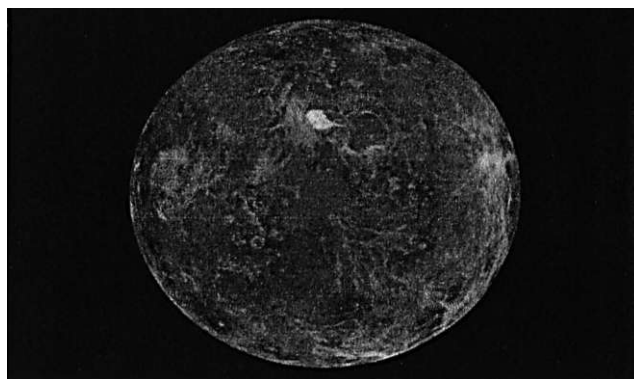


Sluneční soustava

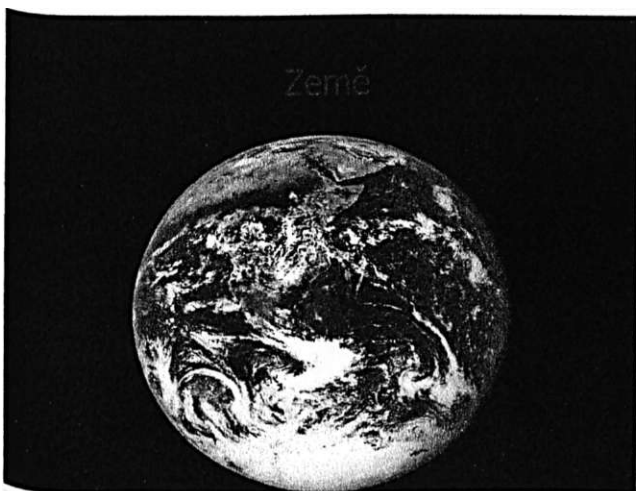
Merkur Venuše Země Mars Jupiter Saturn



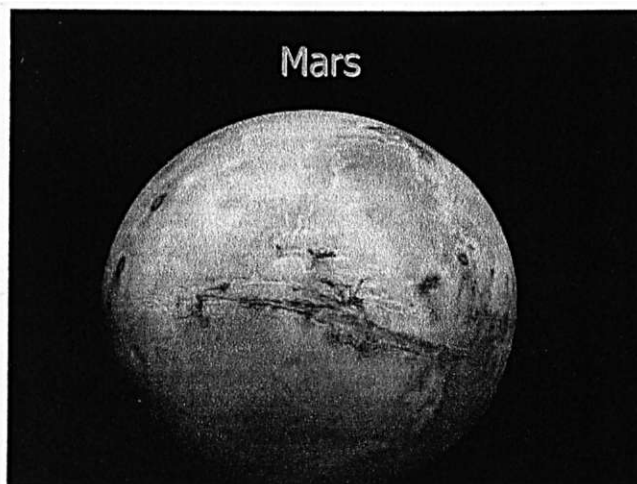
Merkur



Venuše



Země

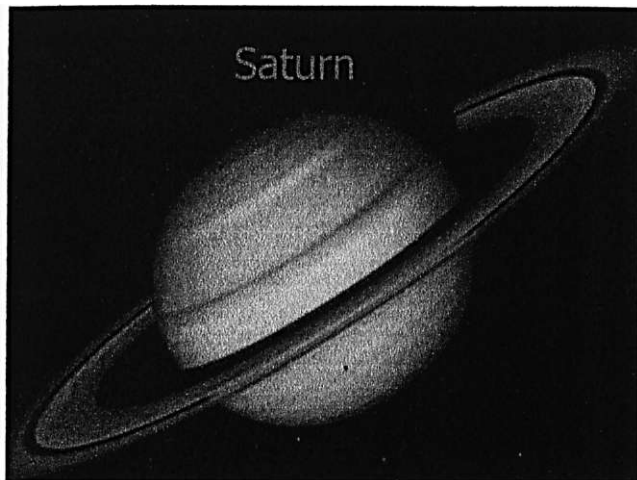


Mars

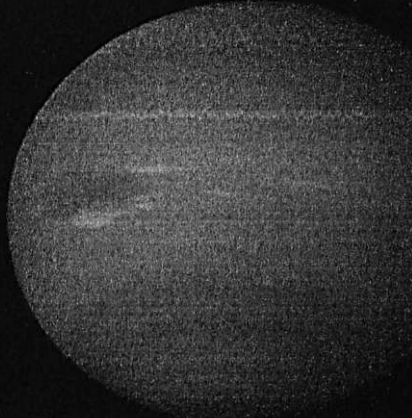
Jupiter



Saturn



Uran



Neptun



Mobilní telefony

Rhodéský ridgeback

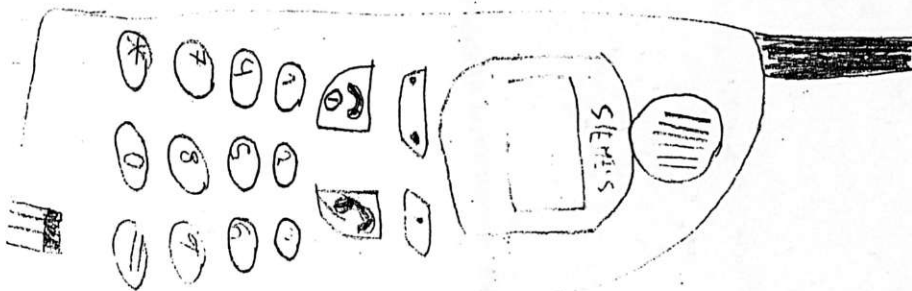
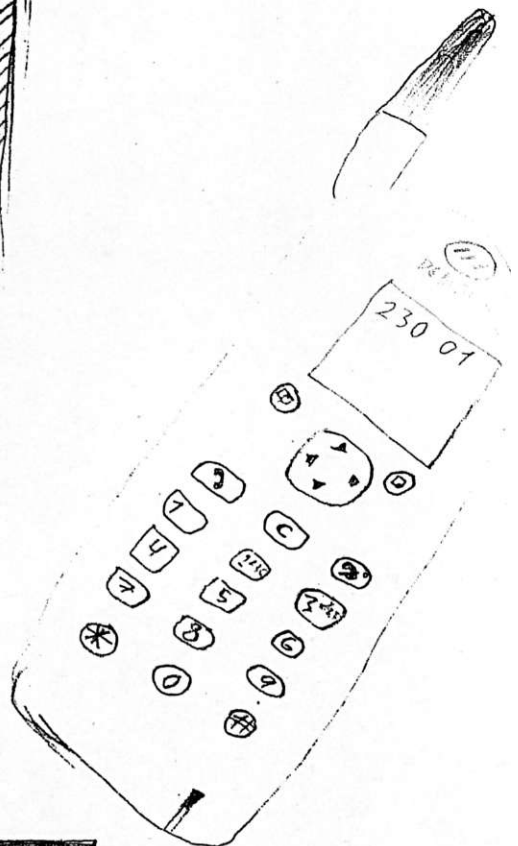
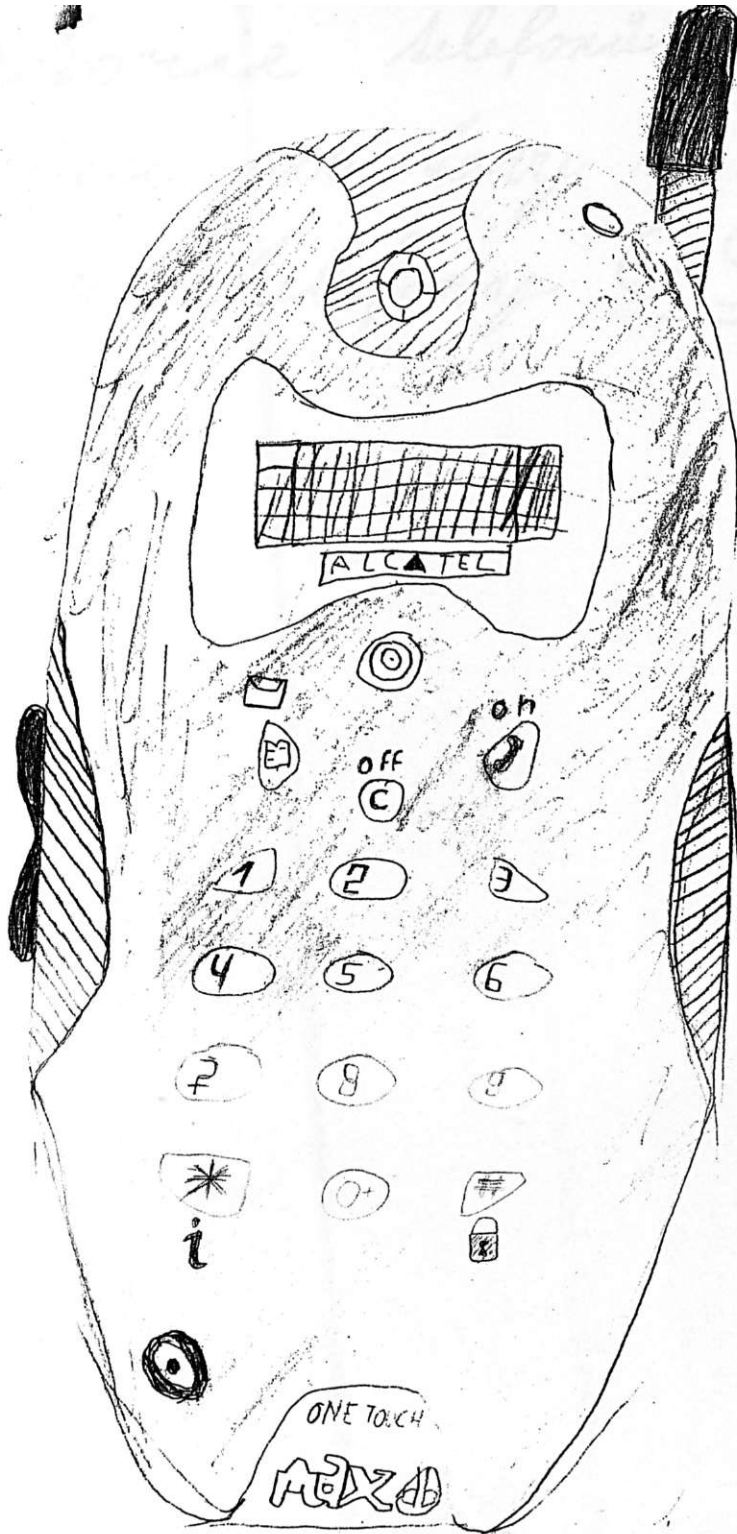
Berlín

Kobry

Čtyři druhy pavouků

Králík beraní

Alexander
Marecek



e>

• / m u ^ **ф** ^ ^ х з и т ^ к ^ ^

Telefony GSM
Я 19

/

Otázky co bych si
mohla položit.

O čem chci udělat něco pro
sema chci pracovat?
Rhodéských Ridgebacků.

✿ Otázky

- Existuje i jiný druh Ridgebacků?
~~Ano existuje. Ten druh se~~
- Co znamená Rhodéský Ridgeback?
- Odkud se toto plemeno pochází?

✿ Odpovědi

- Ano, jmenuje se Thajský Ridgeback.

Berlín

hru o Berlínu dozvědět více.
těl bych ostatním přiblížit
krásu tohoto města.

ochaz pohybě v kočáru na
štrauboršce bráve byla Napoleonem
odnou odvezeno do Francie,

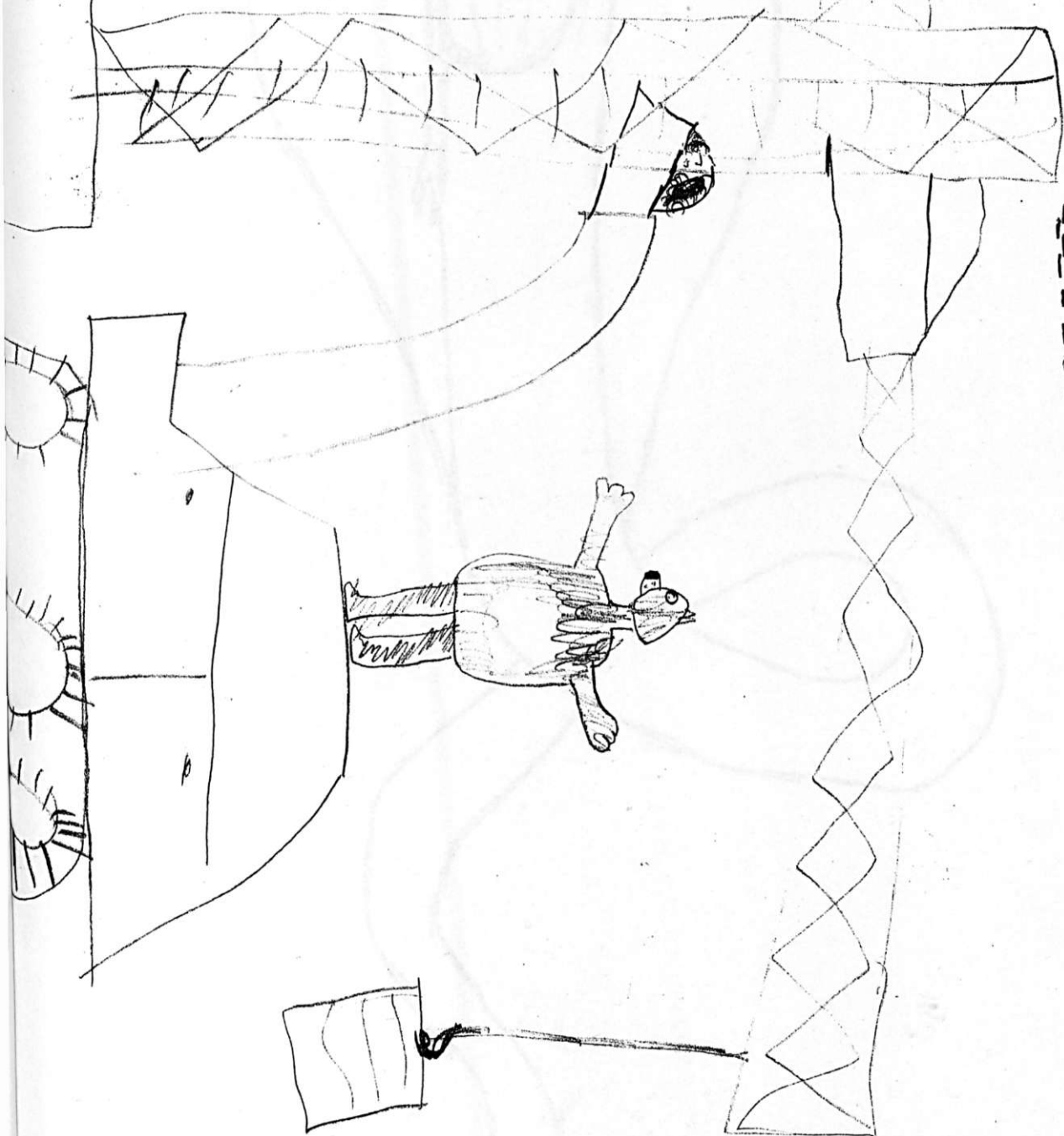
14.000 Berlínů vlastní psa.

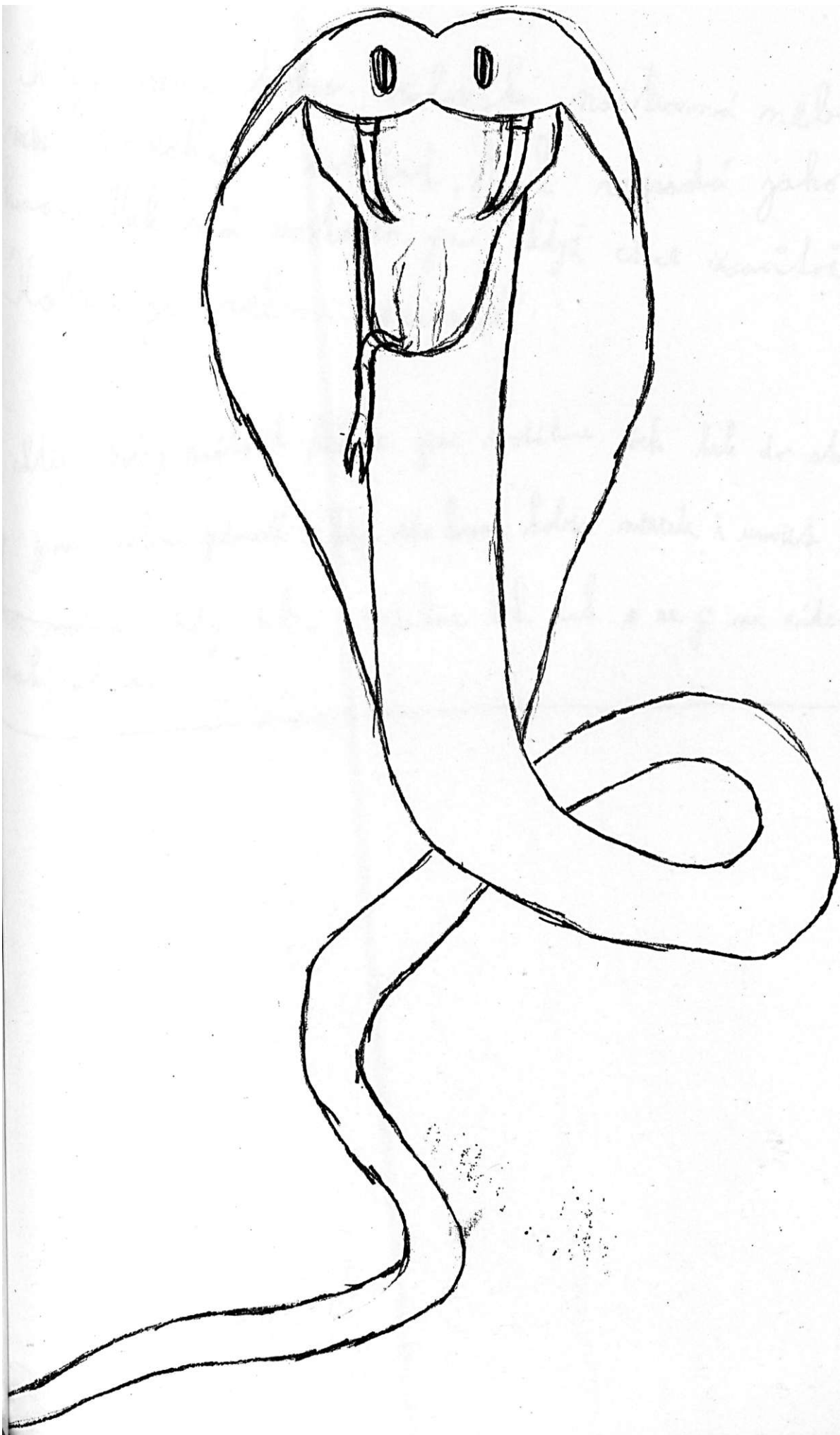
1 Sony Centru je Free Wi-Fi.

Berlín je hlavní město Německa.

říve byl Berlín rozdělen na

ýchodní Berlín a Západní Berlín.





Kob

Králóvsh[?]_{< K}

JLiuj,1

rtUsbK

h'w^I

Y.. i

ka

/βloç

h

ЛлЯ

ch_{< JL}

'oīl

i i'vú_{< K}

Ar1^V'i^

j j j L f

ma^h

h_h

t^w

když

lobr.

nJ[^]bl[^]

лЫl^tkovat_h

Щ juny

Л д , ^ ^ U i - U M J , x ^ .

\ j f w (Л ^

AjU i L * , t l u n&ùb ÿ

* M- ^ OVA

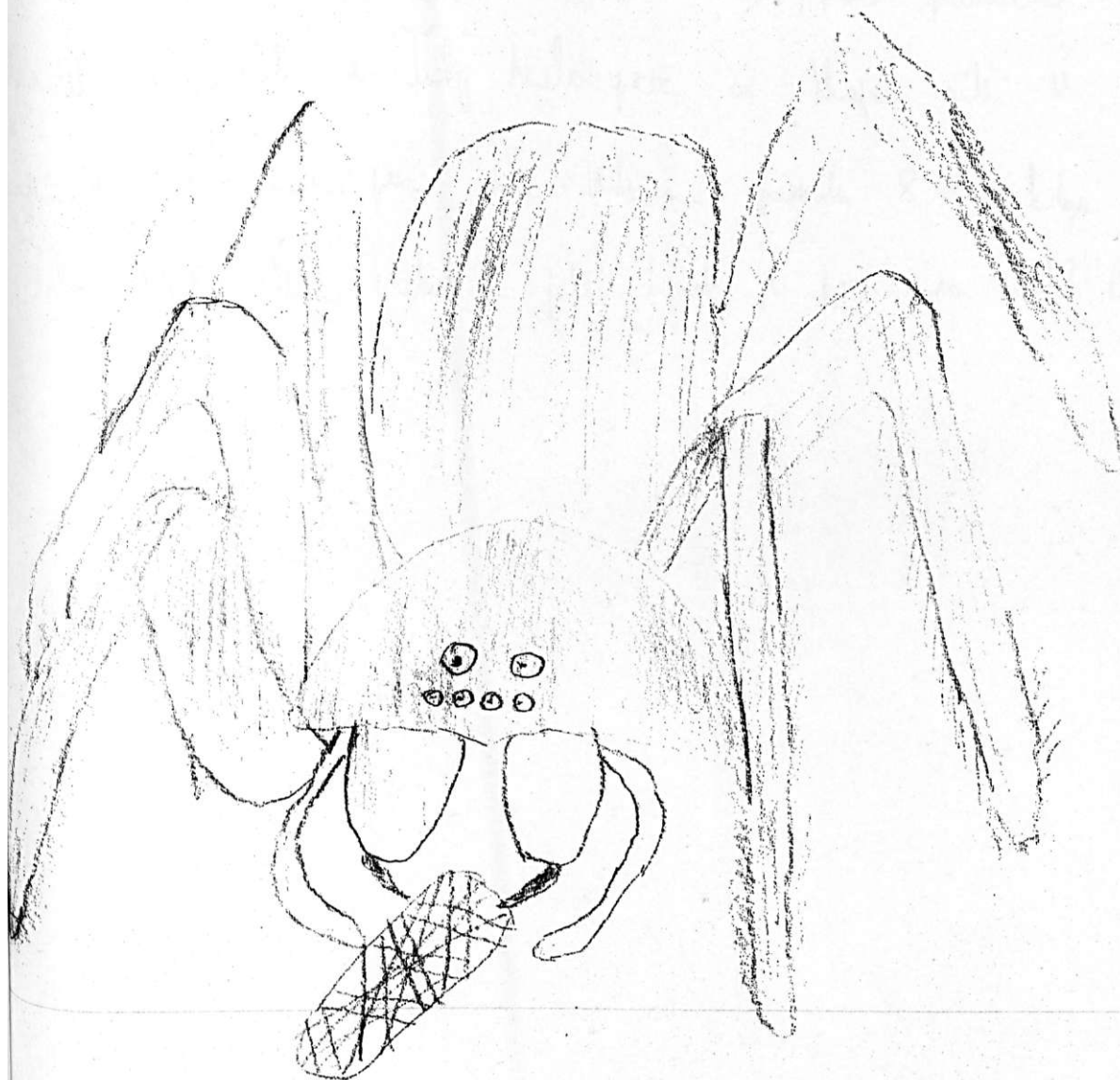
AAswİC

yvív/ivIVt .

Jan Jozel

PAVOUCI

(4 vylékané draky)

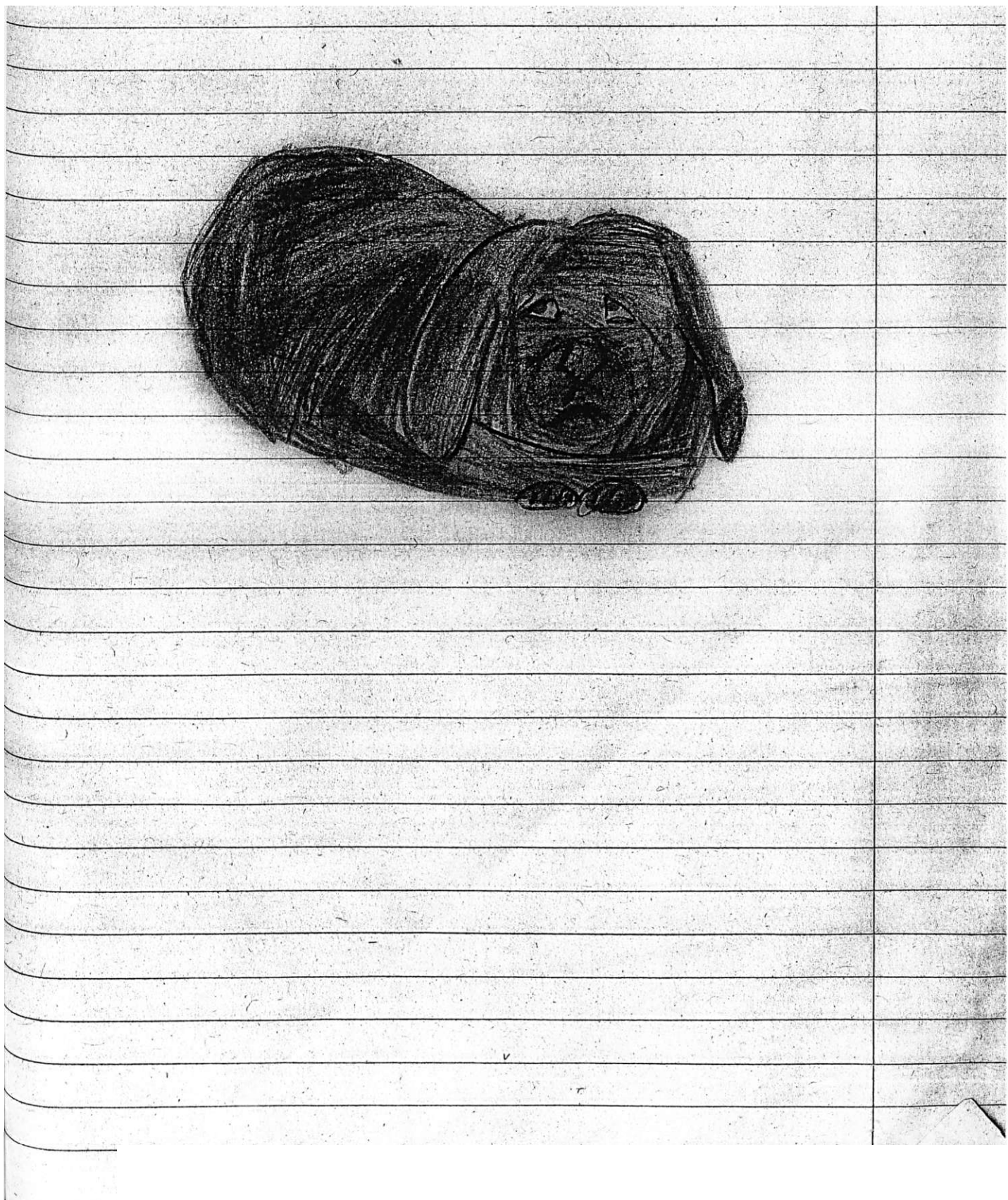


V I^Lclr jx, À u U . C l L ^ kouA LoVW K U./vodZcr
^ A , (U ^ L ^ Viv ^ l ^ k ^ гЦДы iy.
н. а с|Ж h ^kr JJaW L*AA ^ ђД^
4 .

ci-4. *desuich:* C M *bych*
M L *nyksh me* шx jjto: oc bili ^ (л
Jhr Ц [M, W I U w k w l : Я ce,' ģ Ц.л; j ^
Ti c1лД. liUt-L, L IJul U J ^ f {чад-и.^.. J

.....	• ' • л' / • 4 -"V

и



		// ' r
i i j í		
-2 .f/.		
u O-nU , y^ru^^Co^ 9 /	/jsaJ?,- -2kШМЛЛЛ^'- A p b z P z ' .	Ш Р
J? í^JP." МЛ/ ЛФ/М/О . f . : - -V; y.Щ ; . Щ f		ist
J 1 Г 2 . • • • • •		com.
J Ш М		-ri" : 7 Л'
Ш4ЯМ /с .- ЈаМ'АА'А- su^ Жл/л^л. 9, .		f; ' v-Sw
Я Я Ш л A \ SVH. >	Л S/ÉŁt ?	. > TEE
		i

1. Kráľík beraní je kráľík bse-
rej je vltá neš normálnu
kráľici lišá se veľkým nšmí^{švé snímj dolí}
ľaké veľkým svo slopkamj.
2. Kráľici beraní jvšl s nšbálka
senná ale kráľík beraní s Francie
se prodáva najlš jštš s egr-
islusš Anglický beraní.
3. Kráľiky s lš lidi oblúbili
protože se bojí s svoje dš-
lš a kráľík jšbýbšlš
~~ma s se~~ je naprosto
neškodný maximálnu váš
kousne, nebo škrábnú ale bdyš
se s s nšj obvie staršlš
ľak by nemšl ani s
4. Jeho charakteristická vltš

âéÈk

A ^ П л и З ^ : " Ì П

bg , clēlka

īЖЖл

ia v tho

Л^Х₂Ч I

a Á / у) Л О ./.

echwron

Щ...Р

I

Й .

kratice

Am

Л - Ì Ì Г • ^

- V'

У^Г *Г*'' A

^ / J j ý n - ^ c ^ J^lÁ^L ^ S / ^ , _____...

— i
/ >1

Jméno prezentujícího:

Tereza Klucková

Pochvala, ocenění:

Ta svoje presentace
bylo hezká a živěná

Připomínka, doporučení:

Presentace
měla hrozně dlouhé
saxsy a nestihl jsem
to přečíst

Datum ZO . ý . 00

P° «Pis;

Jméno prezentujícího:

Pochvala, ocenění:

A < y
f - t < - v U s * A

Připomínka, doporučení:

"Da 8 RE

Datum:

7

Podpis: íPA
CA

Jméno prezentujícího:

Teke *Leana*

Pochvala, ocenění:

^ J ^ j

/ I T ^ L ^ l A ý

Cher

Připomínka, doporučení: ,

/ J s p U ^ l /

A

Datum:

YVKI ^ L /n

Jméno prezentujícího:

Q / ^ j ^ y - ^ - - .

Pochvala, ocenění:

Připomínka,

doporučení:

^ ^

Datum:

2 { P f

Podpis:

Jméno prezentujícího:

Ctrl-J^ji.^

Pochvala, ocenění:



Připomínka, doporučení:

< i í -) . ^ .

Datum:

• ^^ 1

Podpis:

CJ

Jméno prezentujícího:

Max Fdraška

Pochvala, ocenění:

Líbilo se mi to
jak to prezentoval

Připomínka, doporučení:

Rikal dál hrozmi
rychle

Datum:

Podpis:

Ala

Jméno prezentujícího:

Q

in Taborky

Pochvala, ocenění:
/1/

Prozvěděla jsem se toho jsem
la v celku dobrá

/ f l r ^ a

J s W ^ J " ^ c t t & t S U é A s

Přípo^níka, doporučení:

t f W T " " . * ^ ^

- M _

4c- /?mÁM)/ M

/ i w t f - i j j ' J ^ - f m m ^

Aj 4#
0

Info (do
add)

Datum:

26? K03

Podpis:

4V

• l i 4
/ m j f t - . j k

Jméno prezentujícího: (Y ^ J ^ ^ . J ^ J , f
û

Pochvala, ocenění:

Připomínka, doporučení:

r ^ / r - l A r t , / M k A W ^ 1 - / Y W i t u r * / ' / / • ' J < ; - f l j j j i M . j .

OL çSL A?,, <X(»Mjr {i

Datum: f?

ň / l i j

Podpis: a,

A_f ý

Jsem schopen/schopna...	ANO	NE
vybrat si své téma a vysvětlit, proč jsem si ho vybral/a.	1 /	
vyhledat potřebné materiály, podklady.	v	
přečíst, porozumět a vlastními slovy shrnout informace.	va	
samostatně vytvářet kompozici své práce.		\X /
respektovat termíny.		
postupovat cílevědomě, zorganizovat si práci.	v	
pomoci druhým tím, že jim poskytnu materiály, vědomosti.	y	
pracovat vytrvale, nespokojit se s málem, pravidelně se ohodnocovat.		No
respektovat práci ostatních.		
vysvětlit svou práci s podáváním jasných, přesných a kompletních informací.	/	
odpovědět na položené otázky.	v /	
vytvořit ke své práci prezentaci.	\ /	
mluvit zřetelně a hlasitě, aby každý rozuměl.		
vytvořit práci, která je ukončená a je předmětem a podporou mé prezentace, ne jen dekorací.	/	

Jsem schopen/schopna...	ANO	NE
vybrat si své téma a vysvětlit, proč jsem si ho vybral/a.	1/	X
vyhledat potřebné materiály, podklady.	xT	v /
přečíst, porozumět a vlastními slovy shrnout informace.	<	1 /
samostatně vytvářet kompozici své práce.		
respektovat termíny.	/	×
postupovat cílevědomě, zorganizovat si práci.	v	X
pomoci druhým tím, že jim poskytnu materiály, vědomosti.		×
pracovat vytrvale, nespokojit se s málem, pravidelně se ohodnocovat.	1 /	X
respektovat práci ostatních.	v	X
vysvětlit svou práci s podáváním jasných, přesných a kompletních informací.	v /	X
odpovědět na položené otázky.	vX	V
vytvořit ke své práci prezentaci.	v/	X
mluvit zřetelně a hlasitě, aby každý rozuměl.	y	X
vytvořit práci, která je ukončená a je předmětem a podporou mé prezentace, ne jen dekorací.	1 /	X

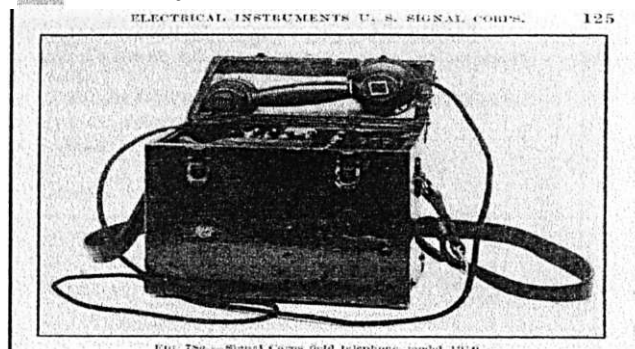
JILtfAJIsOI

Jsem schopen/schopna...	ANO	NE
vybrat si své téma a vysvětlit, proč jsem si ho vybral/a.	v /	
vyhledat potřebné materiály, podklady.	v /	
přečíst, porozumět a vlastními slovy shrnout informace.	v /	
samostatně vytvářet kompozici své práce.	y	
respektovat termíny.	v /	
postupovat cílevědomě, zorganizovat si práci.	/	
pomoci druhým tím, že jim poskytnu materiály, vědomosti.	/	
pracovat vytrvale, nespokojit se s málem, pravidelně se ohodnocovat.	V	
respektovat práci ostatních.		
vysvětlit svou práci s podáváním jasných, přesných a kompletních informací.	y	
odpovědět na položené otázky.	/	
vytvořit ke své práci prezentaci.	x /	
mluvit zřetelně a hlasitě, aby každý rozuměl.	J	
vytvořit práci, která je ukončená a je předmětem a podporou mé prezentace, ne jen dekorací.	y	

Mobilní telefony

Autor Alex Mareček

Válečný telefon z roku 1910



Historie

- První mobilní telefon představila Motorola v roce 1983 motorolu dyna TAC 8000x

Kdo vlastně vymyslel mobilní telefon?

- To dnes nikdo neví, ale ten co ho vymyslel by dnes byl hodně slavný



PSI,

Předchůdci mobilních telefonů

- Předchůdci dnešních telefonů jsou telefony na NMT
- Těžké velké krabice co nic neumí



Konečně GSM Telefony

Když vám první GSM mobily spadly pod auto tak se nerozbily jako teď ale auto drnclo a mobil byl v pohodě



Jak mobily vlastně fungují?

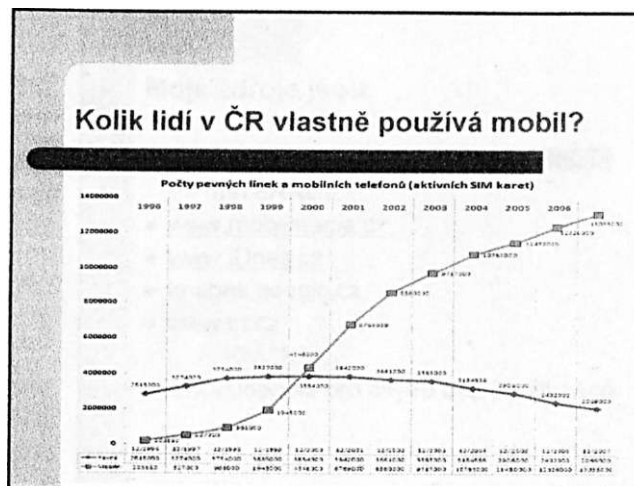
- Mobilní telefonní síť GSM se skládá z mnoha důležitých částí.
- Každá mobilní síť má „hlavní mozek“ - řídicí centrum
- řídicí centrum obsahuje všechny důležité prvky, které se starají o běh sítě
- Je to například středisko textových zpráv, nebo podpůrné centrum,
- Vysílače pokrývají území a zajišťují rádiové spojení sítě s telefonem.

Co je pokrytí

- Území je pokryto signálem mobilní sítě. je rozděleno na oblasti -buňky
- Každá buňka má na starost jednu obci. Tomu se říká BTS
- U nás čítá síť každého z našich tří operátorů:
- T-mobile
- O2
- Vodafone
- Pět až patnáct vysílačů je ovládáno jedním řídicím vysílačem přesněji BSC kontrolér základnových stanic

GSM mobily jsou všechny stejné!

Mobilní telefon totiž kromě funkcí, které vidíte, dokáže další věci. Telefon si tyto informace dokáže navíc zjistit jak o buňce, ve které se právě nachází, tak o sousedních buňkách. Tato zjištění pak posílá zpět síti svého operátora.



A kolik lidí na světě používá mobil?

Na světě používá 3250000000 lidí což je téměř polovina naší planety

i's WB

Funkce moderních Mobilních telefonů

- Telefonování
- SMS a MMS
- Organizér a nastavení
- Barevný displej (16 mil.)
- Baterie (Li-Ion)
- Fotoaparát
- MP3
- E-mail
- WAP
- Atd...

Zdraví

- Vědecké výzkumy prokazují škodlivost mobilních telefonů:
- Poškození DNA (pouze spekulace)
- Telefonování při řízení (zakázané v ČR)

?Budoucnost?

- Jaká bude budoucnost mobilních telefonů...?
- Jednotný typ nabíječek
- Žádná klávesnice
- Atd.



Moje zdroje jsou:



INTERNET:

- www.mobilmania.cz
- www.iDnes.cz
- Images.google.cz
- www.tn.cz

KNÍŽKA:

Encyklopedie pro chytré děti, Svojtka&co


Děkuji vám za pozornost

- Máte nějaké otázky?


Berlín

!Dobrý den!

Start



Kapitoly



...zpět

Začátek, popis města

...lice architektonicky nadané město. Je
...divuhodných děl. Najdete zde nejen
...s budovy, ale také zajímavé
...historické památky.







Další...

...zpět

O Berlíně

...ládá na ploše 891,82 km², leží na
...Německa. Městem protéká
...a mnoha parků a obdobných
...zemí města nachází i lesní
...hruba 4 miliony lidí.







Další...

...zpět

O Berlíně

...li
...žr





Další...

...zpět

Něco z historie

...do roku 1989 rozdělen na „Východní“
...nazvanou Berlínskou zdí. Po Berlínské
...videte jen vybledlý půdorys.
...kočáře na Braniborské bráně
...1806 odvezena do Paříže.
...pět.



Další...

...zpět

Plán na další snímky

...říšským sněmem(Reichstag).
...rojit do Tiergartenu, přejdeme
...ně (Brandenburger Tor) a
...moderním náleští





...zpět

Ríšský sněm

Reichstag byla vystavěna jako sídlo Reichstagu.
 v Německé říši. Byla otevřena v roce
 1894, kdy byla budova
 dostavěna. Po válce dostal několik oprav ale přišla studená
 válka. V roce 1992 vypsal soutěž na rekonstrukci
 budovy. Byla považována za úspěšnou.

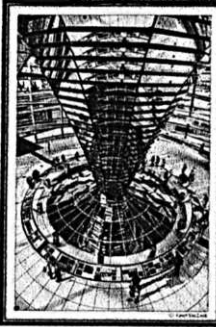








Další...

...zpět

Říšský sněm









Další...

...zpět

Tiergarten




Je to park v Berlíně. Je to jeden z největších parků v Německu.
 Je to park v Berlíně. Je to jeden z největších parků v Německu.
 Je to park v Berlíně. Je to jeden z největších parků v Německu.

Další...

...zpět

Tiergarten







Další...

...zpět

Braniborská brána




Je to brána v Berlíně. Je to jedna z nejznámějších památek v Německu.
 Je to brána v Berlíně. Je to jedna z nejznámějších památek v Německu.
 Je to brána v Berlíně. Je to jedna z nejznámějších památek v Německu.

Další...

...zpět

Braniborská brána

Další...

...zpět

Potsdamer platz

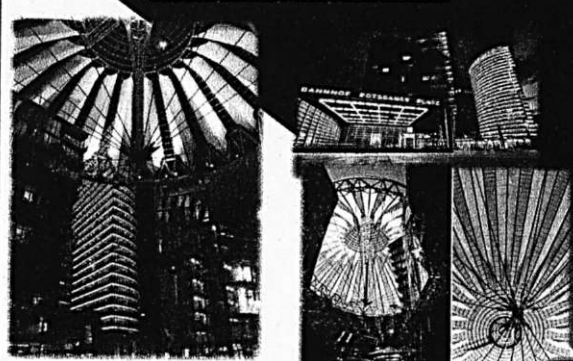
...země nikoho mezi dvěma zemi, po
sjednocení se stala jedním z největších
Okolo Postupimského náměstí
...budovy od významných
...vé centrum města. Stěžejní
...plexy Sony-Center,
...ní nádraží. Na
...práce, za
...ku a za zábavou.



Další...

...zpět

Potsdamer platz



Další...

...zpět

Závěr

Výroba


- Microsoft
- PowerpointOZI

Výrobce

- Max Odráška

Čas

- Od: 05.02.09
- Do: 14.02.09



Zdroje->

Zdroje



Navajo.cz

Menu

Konec

Kapitoly

Popis města

Ríšský sněm

O Berlíně

Tiergarten

Historie

Braniborská brána

Potsdamer platz

Zdroje

Závěr